Библиотека
программы
воспитания
и обучения
в детском
саду

С. Н. Теплюк

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ТРЕХ ЛЕТ

Пособие
для педагогов
дошкольных
учреждений

МОЗАИКА
СИНТЕЗ
МОСКВА • 2010

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Настоящее пособие посвящено актуальным вопросам развития и воспитания детей от рождения до трех лет. Оно составлено в соответствии с «Программой воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой) и методическими рекомендациями к ней.

Пособие предназначено для педагогов дошкольных учреждений, а также может быть полезно студентам, гувернерам, родителям. В приложении представлен материал для курсов повышения квалификации педагогов дошкольных учреждений.

- Светлана Николаевна Теплюк
  - Введение
  - Особенности развития и воспитания детей от рождения до трех лет
    - Принципы и задачи гармоничного развития детей первых лет жизни
    - Особенности развития детей раннего возраста
    - Роль взрослого в воспитании ребенка от рождения до трех лет
  - Формирование личности ребенка в разных видах деятельности
    - Воспитание при проведении режимных процессов
    - Прогулки с малышами
    - Своеобразие обучения детей первых лет жизни
  - Развитие игры в раннем детстве
    -
    - Предметно-игровая деятельность детей[2]
    - Становление сюжетной игры
    - Самостоятельная деятельность детей
  - Вхождение ребенка в социум
    - Социализация и социальная адаптация
    - Адаптация детей к условиям дошкольного учреждения
  - Приложение
- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5

Светлана Николаевна Теплюк Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет

Теплюк Светлана Николаевна *– кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории содержания и методов ранней помощи детям с выявленными отклонениями в развитии Института коррекционной педагогики Российской академии образования.*

Введение

Первые годы жизни ребенка – уникальный период в его развитии. Этот возраст отличается быстрым, как никогда в последующем, темпом физического, психического и социального развития. Не зря на протяжении многих лет не ослабевает интерес к этому возрастному периоду.

Первые советы по уходу за младенцем и его воспитанию встречаются в работах Я. А. Коменского (1592–1670). В XVIII веке Нестор Максим (1741–1812), один из основоположников научного акушерства, опубликовал работу «Искусство повивания, или Наука о бабичьем деле». Ведущую роль в признании важности периода младенчества в развитии педиатрии сыграл профессор С. Ф. Хотовицкий (1794–1835). И в то же время в царской России, как, впрочем, и в других странах, женщины, родившие вне брака, и их незаконнорожденные дети подвергались суровому общественному осуждению. Это толкало несчастных матерей на крайние меры – убийство или подкидывание детей.

Создавая приюты, государство пыталось сохранить жизнь младенцев. Для того чтобы оградить одиноких женщин от общественного осуждения, в разных странах изобретали всевозможные способы приема подкидышей в приюты, организуя их при церквях и монастырях. Достаточно было оставить младенца на пороге церкви – и его определяли в приют. В Италии подвал церкви соединялся с улицей деревянной трубой (турой). Женщина могла опустить новорожденного в туру по желобу, дернуть за веревочку колокольчик и удалиться. Служащий церкви, услышав звонок, спускался в подвал и забирал подкидыша. Дети воспитывались и содержались на средства церквей и монастырей. В России также имелись учреждения для детей первых лет жизни – воспитательные дома «Капля молока», которые существовали на благотворительные средства и средства филантропических обществ. При некоторых воспитательных отделениях были отделения для рожениц, где женщина могла рожать, не называя своего имени и даже спрятав лицо под простыней.

Хотя приюты и старались сохранить жизнь детей, смертность в первые месяцы жизни достигала 80–90 %. Не зря в России детские приюты народ называл «фабриками ангелов». В парижской клинике Парро детская смертность (1890–1892) составляла 80 %. В отделении для грудных детей берлинского Университета Гейбнера смертность (1892–1897) достигала 78 %. Профессор О. Гейбнер предлагал закрыть учреждения для

младенцев как «явно вредные». Его поддерживали американские коллеги-педиатры: «В учреждениях содержать детей и сохранить им жизнь невозможно». Дети умирали от инфекционных, желудочно-кишечных заболеваний, эпидемий, что было связано с несовершенством системы искусственного вскармливания. Вредное влияние оказывала также скученность детей и отсутствие воспитательных воздействий.

В это время в мире господствовала теория наследственной предопределенности развития ребенка. Считалось, что нельзя вмешиваться в развитие ребенка, пока морфологически не созрел его мозг.

В 1908 г. в Петербургском психоневрологическом институте невролог и психиатр В. М. Бехтерев опубликовал работу «Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства», которая изменила представления ученых о развитии ребенка в первые годы его жизни. Отмечая компенсаторные возможности младенца, В. М. Бехтерев призывал комплексно подходить к изучению способностей новорожденного ребенка. Этой идее посвящена также работа В. М. Бехтерева «Вопросы воспитания в возрасте первого детства» (1909).

Вокруг ученого сплотились энтузиасты – физиологи, педиатры, педагоги: А. Г. Иванов-Смоленский, Н. И. Касаткин, Н. И. Красногорский, Н. М. Щелованов, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев и др.

В 1912 г. на 1-м Всероссийском съезде по семейному воспитанию В. М. Бехтерев убедительно доказал, что недостаточное внимание к «возрасту первого детства» губительно для дальнейшего физического и нравственного развития ребенка.

В 1918 г. В. М. Бехтерев создал Институт мозга, где начали работать талантливые ученые. Их работы показали мировой общественности, что развитие ребенка не предопределено одной лишь наследственностью. Исследования И. М. Сеченова и И. П. Павлова доказали, что развитие организма происходит в результате взаимодействия с окружающей средой. Учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности позволило понять, как устанавливается взаимосвязь организма с окружающей средой, как под влиянием внешних раздражителей в коре головного мозга формируются нервные процессы.

И. М. Сеченов изучал развитие органов чувств ребенка, называя их осведомителями, щупальцами мозга. Органы чувств воспринимают внешние раздражения и передают их в виде нервных процессов в соответствующие участки мозга. И. М. Сеченов был убежден, что взаимодействие организма с внешней средой осуществляется с первых дней жизни младенца с помощью

органов чувств.

Н. И. Касаткин в своих исследованиях выявил, что процесс созревания зрительных, слуховых и двигательных реакций ребенка происходит в результате их функционирования в ответ на раздражения внешней среды.

Н. И. Касаткин вместе с Н. И. Красногорским и М. М. Кольцовой пришли к выводу, что на базе безусловных рефлексов (пищевого, оборонительного и др.) происходит активное развитие высшей нервной деятельности, образуются первые условные рефлексы. На втором месяце жизни начинают формироваться сложные реакции – привычки (не инстинкты), накапливаться личный опыт ребенка.

М. М. Кольцова вместе со своими коллегами доказала возможность формирования стереотипов у детей первого года жизни, что влияет на состояние здоровья малыша, развитие коры головного мозга. Стереотипы экономят нервную энергию ребенка, облегчают реагирование на внешние воздействия и зависят от его индивидуальных особенностей.

Н. М. Щелованов открыл, что функции полушарий головного мозга не фиксированы наследственно, а развиваются на протяжении жизни под влиянием внешних и внутренних раздражителей.

Все эти работы свидетельствовали о революционном прорыве в области физиологии, что и было признано мировым сообществом.

В 1922 г. Н. М. Щелованов в Институте мозга открыл клинику, в которой работали такие ученые, как: Н. И. Касаткин, Н. И. Красногорский, Н. Л. Фигурин, П. Ф. Каптерев и др. В публикациях, лекциях, выступлениях перед общественностью они убежденно доказывали: не стоит ждать, когда морфологически созреет мозг новорожденного, необходимо активно включаться в развитие малыша с первых дней его жизни. Для старой школы физиологов это было потрясением.

В своих публикациях Е. К. Кричевская отмечала, что в дореволюционные годы ни в одном государстве мира не было системы общественного воспитания детей до трех лет. Хотя опыт общественного воспитания детей дошкольного возраста и существовал (Ф. Фребель, М. Монтессори), но он был крайне недостаточен. Педагогика раннего детства зародилась в Советской России.

После революции в стране появилось много сирот. Нужно было спасать жизнь голодающих детей, да и рабочая сила в лице женщины тоже была нужна государству. В связи с этим начали открываться приюты, ясли, очаги. Совет народных комиссаров 12

октября 1917 г. издал декрет об учреждении Государственной комиссии по просвещению. В первом документе по дошкольному воспитанию от 20 ноября 1917 г. подчеркивалось, что «общественное воспитание должно начинаться с первого дня рождения». При Наркомздраве 28 декабря 1917 г. был создан отдел, объединяющий все учреждения, обслуживающие детей первых лет жизни, – Отдел охраны материнства и младенчества (Охрамат).

В циркулярном письме Охрамата от 25 мая 1918 г. говорилось: «Дети – наше будущее, предмет заботы пролетарского государства. Они должны расти в обстановке развития их физических и духовных сил».

В Программе, принятой XIII Съездом партии (1919), говорилось, что в целях улучшения общественного воспитания и раскрепощения женщины необходимо открыть сеть дошкольных учреждений: ясли, сады, очаги.

Под детские ясли отдавались лучшие особняки. За детьми наблюдали лучшие врачи, ухаживали медсестры. Малыши во избежание близких контактов сидели в кроватках, обложенные игрушками. Для детей выделялись лучшие продукты, дорогостоящие лекарства. Смертность резко сократилась до 10 %, но результаты были ошеломляющие: детская заболеваемость не снижалась, малыши отставали в весе и росте. К. Н. Корнилов, посещая ясли, отмечал: дети не говорят, а мычат, ходить начинают к двум годам, первые слова произносят к трем годам, не интересуются игрушками, у них преобладают навязчивые движения – сосание пальца или угла пеленки, раскачивание из стороны в сторону. Это состояние, обусловленное дефицитом общения со взрослыми, было названо *госпитализмом*.

На 1-м Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию в связи с новыми формами жизни детей и необходимостью искоренения госпитализма были приняты резолюции по подготовке врачей, руководителей и работников дошкольных учреждений. Отмечалось, что воспитывать детей должны профессионалы с высшим образованием. В связи с этим было принято решение о создании института по дошкольному воспитанию, который должен был освещать задачи физического и психологического развития детей, разрабатывать соответствующие методики, выпускать научную и справочную литературу по вопросам воспитания. При отделах Охрамата в Москве и Харькове вводилась должность педагога-инструктора.

На работу в детские учреждения Москвы и Харькова были приглашены лучшие кадры (первые педагоги Е. К Кричевская, Е. Г. Бибанова, С. И. Лившина, Л. В. Полежаева и др.). Перед

педагогами встали никогда ранее не решавшиеся вопросы: как избежать распространения инфекций, как одновременно обслуживать большое число детей, обеспечивая при этом индивидуальное общение с каждым ребенком, как при коллективном воспитании учитывать индивидуальные особенности каждого.

В Москве в Государственном институте охраны материнства и младенчества имени В. П. Лебедевой был организован отдел развития и воспитания детей, где профессор А. С. Дурново и его сотрудники Е. Г. Бибанова, Н. М. Аксарина и др. начали разрабатывать вопросы воспитания детей в возрасте от одного года до трех лет. Результаты их работы были представлены на 2-м и 3-м Всероссийских совещаниях дошкольных работников. В резолюциях совещаний были намечены конкретные мероприятия: необходимость введения четкого режима, согласованности в работе медицинского и педагогического персонала, их специальной подготовки, обеспечения детей дидактическими пособиями. Принятая на совещании в 1925 г. резолюция о принципах воспитания детей отражала идею господствующей тогда теории «свободного воспитания» (Е. Г. Бибанова, 1924 г., Е. К. Кричевская, 1928 г.), согласно которой главные усилия педагогов были направлены на создание воспитывающей материальной среды (специальная мебель, дидактические пособия), что позволяло предоставлять малышам условия для самовыражения. В резолюции не поднимались вопросы обучения детей, направляющей роли воспитателя. Перед педагогами ставилась задача развивать детей средствами художественного слова, музыкой, танцами, не сковывать активность малышей. Лишенные внимания и руководства взрослых дети теряли интерес к игре, скучали, что не могло положительно сказываться на их эмоциональном состоянии.

Против теории свободного воспитания первыми стали выступать педагоги Н. М. Аксарина, Е. И. Тихеева и др. Доказывая ее несостоятельность, они отмечали, что теория свободного воспитания приводит к значительному ограничению развития физических и духовных сил ребенка и фактическому отрицанию ведущей роли взрослого в этом процессе. Е. И. Тихеева отмечала: «…ни природа, ни жизненная среда как таковые не гарантируют правильного, планомерно свершающегося развития ребенка, если он лишен педагогического руководства». Она подчеркивала значение речевого воздействия на развитие ребенка, советовала воспитателю творчески сочетать его с действенными формами педагогического влияния с учетом особенностей и возможностей каждого малыша.

Известных педагогов поддерживали практические работники. В яслях начали отмечаться положительные сдвиги в развитии и эмоциональном состоянии детей.

На 4-м Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию обсуждался вопрос о составлении программы для детского сада, необходимости организованных занятий в дошкольных учреждениях. Однако по вопросу обучения детей первых лет жизни в силу влияния теории свободного воспитания высказывались противоречивые мнения. Одни педагоги придерживались теории саморазвития: взрослый – лишь наблюдатель, который оказывает помощь при необходимости, дети сами приобретают навыки и вырабатывают целесообразные реакции на окружающую среду. Приверженцы этой теории считали, что занятия с детьми следует начинать проводить лишь после двух лет. Другие ратовали за дозирование времени игры и количества игрушек. Педагоги, поддерживающие этй точку зрения, занимались с детьми. Занятия длились до тех пор, пока малыши не уставали.

Отсутствие объективных исследований развития детей до трех лет приводило к постановке задач, механически повторяющих задачи воспитания старших дошкольников: воспитание коллективизма, материализма, патриотизма.

Кукол (как буржуазное прошлое) стали заменять чурочками, сделанными из соломы человечками, сшитыми из тряпочек матрешками. Игровые наборы сплошь состояли из железок, втулок, болтов, из которых можно было смонтировать сеялки, трактора. Отменялись буржуазные праздники: Новый год, день рождения. Вместо них рекомендовалось отмечать пролетарские праздники: 1 Мая, 7 Ноября, 8 Марта. Постепенно практика работы с детьми вносила свои коррективы. Постановление от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» нашло свой отклик и в системе работы с детьми до трех лет. В приказе Наркомздрава от 11 октября 1937 г. указывались ошибки воспитательной работы в яслях: завышены задачи воспитания, недостаточно внимания уделяется игре, недооценивается роль взрослого.

По мере накопления экспериментального материала педагогика раннего детства обогащалась методами воспитательного влияния взрослого на ребенка, новыми средствами педагогического воздействия на малыша, упорядочения его жизни в соответствии с четким возрастным режимом.

В это время профессор Н. М. Щелованов и его сотрудники приступили к изучению онтогенеза высшей нервной

деятельности. Заслугой Н. М. Щелованова стало то, что он впервые в своих исследованиях начал применять онтогенетический метод, что позволило теоретически обосновать необходимость воспитания ребенка с первых дней его жизни.

В 1931 г. клинику профессора Н. М. Щелованова по решению Коллегии Наркомздрава перевели из Ленинграда в Москву, в Институт охраны материнства и младенчества, где продолжилось онтогенетическое изучение развития ребенка. Усилиями Н. М. Щелованова к работе были привлечены прогрессивные ученые-педагоги, что позволило положить начало созданию научно обоснованной системы воспитаниясмладенчества. Исследование раннего формирования условных рефлексов (Н. И. Касаткин и Н. Л. Фигурин) послужило теоретическим обоснованием необходимости воспитания ребенка с первых дней жизни. Изучение проблемы формирования сна и бодрствования детей первых лет жизни (Н. М. Щелованов, Н. Л. Фигурин, С. М. Кривина) стало основой для построения возрастных режимов. Серьезно изучался вопрос о развитии движений детей (Н. М. Щелованов и М. Ю. Кистяковская), в результате чего была доказана зависимость развития движений от условий воспитания, обосновывалось положение о ведущей роли взрослого. Результаты исследований переносились на практику. Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова ежедневно по часам фиксировали особенности развития детей на протяжении первого года их жизни. Эти наблюдения легли в основу работы «Показатели нервно-психического развития детей первого года жизни», которой с успехом пользуются специалисты и по сей день. Кроме того, на базе яслей педагоги (Н. М. Аксарина, Е. К. Каверина, Р. Я. Сандлер, Р. Я. Фридман, Т. С. Бабаджан и др.) занимались изучением таких актуальных вопросов, как развитие речи, игры детей от 1 года до 3 лет, формирование их взаимоотношений.

Педагоги не только вели исследования, но и выезжали в другие города, где помогали в организации общественного воспитания детей от 1 года до 3 лет (в Ленинграде – В. А. Петрова, О. В. Бобылова; в Свердловске – Н. Ф. Ладыгина; в Саратове – А. Д. Митина; в Харькове – С. И. Лившина; в Минске – Б. Я. Кастелянская и др.). На областных совещаниях (Свердловск, Харьков, Иваново-Вознесенск, Киев, Саратов, Воронеж, Минск) заслушивались сообщения о проведении воспитательной работы в яслях и домах ребенка.

Однако в работе педагогов отсутствовала согласованность, например, в одних яслях господствовала теория невмешательства в игру ребенка, в других – был введен регламентированный игровой режим и т. д. Приказом Наркомздрава СССР от 11

октября 1937 г. была создана специальная комиссия из опытных практических и научных работников (Т. С. Бабаджан, М. Ю. Кистяковская, С. М. Кривина, Н. Ф. Ладыгина), которая под руководством Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной обобщила данные научных исследований и передовой педагогической практики и на основании этого разработала «Основные положения по воспитательной работе в яслях и домах младенца» (1938). Это было первое руководство, направленное на создание единой системы общественного воспитания детей первых лет жизни. В 1939 г. был издан первый учебник «Воспитание детей раннего возраста в яслях» под редакцией Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной, который выдержал девять изданий. Под руководством Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной была разработана теория педагогики раннего детства.

Все последующие годы характеризуются широким развертыванием научных исследований и постепенным осуществлением принципов всестороннего развития и воспитания детей от рождения до трех лет в яслях и домах ребенка.

Конечно же, приоритетными направлениями оставались физиологические и медицинские исследования Института педиатрии АМН СССР, Института охраны материнства и младенчества, а с 1950 г. и работы отдела развития и воспитания детей раннего возраста (под руководством Н. М. Щелованова, а затем Н. М. Аксариной) Центрального института усовершенствования врачей. Опираясь на физиологические исследования, Н. М. Аксарина с соратниками (С. М. Кривина, Н. Ф. Ладыгина и др.) разработали педагогическое обоснование основных вопросов развития и воспитания детей в яслях и домах ребенка: режим, режимные процессы, адаптация, самостоятельная деятельность детей. Кроме того, ученые успешно исследовали актуальные проблемы развития и воспитания детей до трех лет, которые с благодарностью встречались практическими работниками: вопросы развития речи (А. В. Петрова, Ф. И. Фрадкина, Г. Л. Розенгард-Пупко, Г. М. Лямина), предметной деятельности (Е. И. Радина, В. А. Езикеева), обучения (Р. Я. Лехтман-Абрамович, Н. Ф. Ладыгина), взаимоотношений детей (Е. К. Каверина), игровой деятельности (Н. М. Аксарина), музыкального воспитания (Т. С. Бабаджан). К работе отдела развития и воспитания детей раннего возраста привлекались молодые кадры из выпускников медицинских и педагогических вузов, проходивших двухгодичную стажировку в ординатуре. Первые ординаторы Г. В. Пантюхина, К. Л. Якубовская, Э. Л. Фрухт стали научными сотрудниками кафедры. Они помогали Н. М. Аксариной растить плеяду ординаторов, многие из которых

впоследствии защитили диссертации и продолжили дело Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной. Среди них – педагоги Г. М. Лямина, Н. Т. Терехова, Э. Г. Пилюгина, С. Н. Теплюк, Н. М. Мураенко, Е. В. Зворыгина и др.

На кафедре велась напряженная работа по повышению квалификации врачей и педагогов яслей и домов ребенка всей страны. Они слушали циклы лекций, разработанные сотрудниками кафедры под руководством Н. М. Аксариной, которая подготовила курс лекций по этапам развития высшей нервной деятельности детей первых лет жизни, основанный на достижениях возрастной физиологии.

Важной вехой в системе развития общественного воспитания детей стало постановление Совета Министров «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» (1959). В постановлении предусматривалось объединение двух типов детских учреждений – яслей и детских садов, что требовало быстрого решения новых проблем: разработки единых подходов к содержанию и методам воспитания детей раннего и дошкольного возрастов, вооружения специалистов по дошкольному образованию знаниями об особенностях развития и воспитания детей первых лет жизни, подготовки рекомендаций по единству работы двух смежных типов учреждений (детский сад и ясли), руководимых разными министерствами. В соответствии с данным постановлением Академия педагогических наук РСФСР и Академия медицинских наук СССР разработали единую программу воспитания детей от рождения до семи лет. С этой целью была создана межведомственная комиссия под председательством действительного члена Академии педагогических наук СССР А. П. Усовой. Под руководством заместителя председателя этой комиссии – члена-корреспондента Академии медицинских наук СССР профессора Н. М. Щелованова, и профессора Н. М. Аксариной была составлена программа по воспитанию детей первых трех лет жизни. В новом учреждении (ясли-сад), объединяющем ранний и дошкольный возраст, персонал начал работать по «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой (1-е издание), а затем и под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой (2-е и последующие издания), обеспечивая единство и непрерывность педагогического процесса на всем протяжении детства (от рождения до шести лет). Эта программа выдержала шесть изданий.

В системе Академии педагогических наук СССР в 1969 г. был

сформирован единственный в мире Институт дошкольного воспитания под руководством А. П. Усовой, а затем А. В. Запорожца. При институте была создана лаборатория раннего возраста под руководством Е. И. Радиной. Затем ей на смену пришел ученик Н. М. Щелованова – доктор биологических наук А. М. Фонарев. Вместе со своими единомышленниками (С. Л. Новоселова, Л. И. Каплан, Э. Г. Пилюгина, С. Н. Теплюк, Л. Н. Павлова, Е. Б. Волосова, Е. В. Зворыгина) он продолжал успешно решать насущные проблемы педагогики раннего детства: вопросы умственного, нравственно-трудового, эстетического, сенсорного воспитания детей, развития предметно-игровой деятельности, сюжетной игры и др.

Фундаментальные исследования ведущих психологов (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.) позволили взглянуть на ребенка с позиций культурно-исторической концепции психического развития Л. С. Выготского. Генезис общения М. И. Лисиной значительно углубил понятия о ребенке как об активно развивающейся в социуме личности. Ее идеи продолжили разрабатывать ученики (Е. О. Смирнова, С. Ю. Мещерякова, Г. Н. Галигузова, Н. Н. Авдеева и др.), которые выстроили стройную систему становления личности ребенка, детско-родительских отношений на ранних этапах их развития, успешно реализуемых в условиях развивающей среды (принципы построения развивающей среды разработаны В. А. Петровским с сотрудниками).

Интерес к раннему возрасту не ослабевает и по сей день. Его изучением занимаются специалисты в области нейрофизиологии, коррекционной педагогики и других смежных наук. Таким образом, первые достижения возрастной физиологии постоянно пополняются новыми исследованиями в области педагогики, психологии, физиологии, обогащая науку о раннем детстве.

Особенности развития и воспитания детей от рождения до трех лет

Принципы и задачи гармоничного развития детей первых лет жизни

Первые годы жизни ребенка отличаются своей уникальностью и неповторимостью. Этот период правомерно выделяют особо в общем развитии и воспитании детей дошкольного возраста. В это время происходит становление всех органов и систем ребенка, развитие его психики.

В результате взаимодействия с окружающей средой в первые три года жизни ребенка особенно интенсивно развиваются функции коры головного мозга. В этом возрасте важно своевременно и правильно закладывать основы полноценного здоровья и развития малыша. В решении этих проблем особая роль принадлежит взрослому. Однако воздействия со стороны взрослых будут успешными лишь при условии **равноправного сотрудничества родителей и воспитателей**, которое строится на основе взаимопонимания и доверия друг к другу. Одновременно следует подчеркнуть, что **приоритет в воспитании малыша остается за семьей**, так как с момента рождения при тесном эмоциональном контакте с матерью у младенца формируется чувство защищенности, базисное доверие к миру.

Период раннего детства уникален тем, что именно в этот отрезок **ребенок развивается** столь **стремительно**, как никогда в последующие годы его жизни. Объем его мозга к 7 месяцам удваивается, к 1 году 6 месяцам утраивается. Новорожденный без посторонней помощи не может изменить положение собственного тела, а к 7 месяцам он успешно осваивает ползание, к 11 месяцам – хождение. Новорожденный не в состоянии разжать кулачок, а к 6 месяцам он берет и удерживает в руке игрушки, к 12 месяцам пытается ставить кубик на кубик. И таких примеров стремительного развития ребенка множество.

Различные функции и системы детского организма в этот период отличаются разной степенью зрелости и формируются в разные сроки. Соответственно, отличаются и задачи развития и воспитания малыша. Они определяются его физическими, психическими, а также возрастными и индивидуальными особенностями. Н. М. Щелованов и Н. М. Аксарина определили ведущие линии развития для каждого возрастного периода. Для первого года жизни – это зрительные и слуховые ориентировочные реакции, эмоции и социальное поведение, общие движения и движения руки, действия с предметами,

подготовительные этапы развития понимания речи, подготовительные этапы развития активной речи, навыки и умения в режимных процессах; для детей второго года жизни – сенсорное развитие, общие движения, понимание речи взрослого, активная речь, игра, умения и навыки в режимных процессах; для детей третьего года жизни – те же показатели, включая конструирование и изобразительную деятельность.

Эффективная воспитательно-образовательная работа с детьми до трех лет возможна при условии систематического контроля за их развитием. С этой целью на основе ведущих линий развития ученые разработали показатели развития (Н. М. Щелованов, С. М. Кривина, М. Ю. Кистяковская, Э. Л. Фрухт – для детей первого года жизни; Н. М. Аксарина, К. Л. Печора – для детей второго года жизни; Н. М. Аксарина, Г. В. Пантюхина – для детей третьего года жизни). Быстрый темп физического и психического развития ребенка первого года жизни отражен в показателях каждого месяца. На втором году жизни он несколько замедляется, поэтому основные показатели представлены по триместрам. На третьем году жизни новые приобретения ребенка отмечаются 2 раза в год.

Показатели развития ребенка первого года жизни

1-й месяц

1. Удерживает в поле зрения лицо взрослого.
2. Плавно прослеживает движущийся предмет.
3. Появляется первая улыбка.
4. Лежа на животе, пытается поднимать и удерживать голову.

2-й месяц

1. Зрительно сосредотачивается в течение длительного времени.
2. Поворачивает голову в сторону говорящего взрослого.
3. Отвечает улыбкой на разговор со взрослым.
4. Лежа на животе, поднимает и удерживает голову.
5. Произносит отдельные звуки.

3-й месяц

1. Появляется «комплекс оживления».

2. Случайно наталкивается руками на висящие над грудью игрушки.

3. Лежит на животе, опираясь на предплечья, высоко подняв голову.

4-й месяц

1. Радуется, узнавая мать.

2. Поворачивает голову в сторону невидимого источника звука.

3. Громко смеется в ответ на разговор с ним.

4. Рассматривает, захватывает, ощупывает игрушку.

5. Гулит.

5-й месяц

1. По-разному реагирует на лица знакомого и незнакомого взрослого.

2. Узнает голос матери.

3. Различает строгую и ласковую интонацию обращенной к нему речи.

4. Переворачивается со спины на живот.

5. Подолгу певуче гулит.

6-й месяц

1. Свободно берет игрушки из разных положений, подолгу занимается с ними.

2. Переворачивается с живота на спину.

3. Пытается подползать.

4. Произносит отдельные слоги.

5. Пьет из блюдца.

7-й месяц

1. Стучит игрушкой, размахивает, бросает ее.

2. Хорошо ползает.

3. На вопрос «Где?» отыскивает взглядом предмет, постоянно находящийся на определенном месте.

4. Подолгу лепечет, повторяет одни и те же слоги.

8-й месяц

1. Разнообразно действует с игрушками по подражанию.
2. Встает, стоит и опускается. Переступает, придерживаясь за опору.
3. Сам садится, сидит, ложится.
4. По просьбе взрослого выполняет разученные действия (например, играет в ладушки).
5. Громко, повторно произносит различные слоги.
6. Ест корочку хлеба, держа ее в руке.
7. Пьет из чашки, которую держит взрослый.

9-й месяц

1. Подражает действиям и движениям взрослого.
2. По-разному действует с предметами в зависимости от их свойств.
3. На вопрос «Где?» находит несколько предметов независимо от их местонахождения.
4. Знает свое имя, оборачивается на зов.
5. Подражает взрослому, повторяя за ним знакомые слоги.

10-й месяц

1. Попросьбе взрослого выполняет разученные действия сигрушками.
2. По просьбе «Дай!» находит и дает знакомые предметы.
3. По инициативе взрослого выполняет игровые действия.
4. Подражает взрослому, повторяя за ним новые слоги.

11-й месяц

1. Выполняет по просьбе взрослого разученные действия с предметами (например, ставит кубик на кубик и т. д.)
2. Самостоятельно стоит, делает первые шаги.
3. По словесной инструкции взрослого кормит куклу.
4. В понимаемой речи появляются первые обобщения (находит любую куклу среди других игрушек).

5. Произносит первые слова: «кис», «ав-ав» и др.

12-й месяц

1. Самостоятельно выполняет разученные действия с любыми игрушками.
2. Различает предметы по форме.
3. Самостоятельно ходит.
4. Понимает названия многих предметов, действия с ними, имена взрослых и детей, слова «нельзя», «дай» и др.
5. Подражает новым слогам, произносит до десяти слов.
6. Самостоятельно пьет из чашки, ест хлеб.

Показатели развития ребенка второго года жизни

1 год – 1 год 3 месяца

1. Быстро растет запас понимаемых слов.
2. Находясь в радостном настроении, пользуется лепетными и облегченными словами.
3. Ориентируется в двух контрастных величинах предметов с разницей в 3 см.
4. Воспроизводит в игре разученные действия.
5. Ходит долго, не присаживаясь; меняет положение (приседает, наклоняется и пр.).
6. Самостоятельно ест густую пищу ложкой.

1 год 3 месяца – 1 год 6 месяцев

1. Обобщает предметы по существенным признакам.
2. Начинает использовать вместо облегченных слов («би-би») полные («машина»).
3. Ориентируется в четырех контрастных формах предметов (шар, куб, кирпичик, призма).
4. Отображает в игре наиболее часто наблюдаемые действия взрослого.
5. Перешагивает через небольшое препятствие приставным шагом.
6. Самостоятельно ест жидкую пищу ложкой.

1 год 6 месяцев – 1 год 9 месяцев

1. Понимает несложный рассказ по картинке, отвечает на вопрос «Где?».
2. В игре обозначает свои действия словами и предложениями, состоящими из двух слов.
3. Ориентируется в трех контрастных величинах предметов с разницей в 2 см.
4. Воспроизводит несложные сюжетные постройки («ворота», «дом» и др.).
5. Ходит по ограниченной поверхности (ширина 15–20 см), приподнятой над полом на 15–20 см.
6. Раздевается с небольшой помощью взрослого.

1 год 9 месяцев – 2 года

1. Понимает короткий рассказ (без показа) о хорошо знакомых событиях.
2. Пользуется предложениями, состоящими из трех слов, употребляя прилагательные и местоимения.
3. Подбирает по образцу и слову взрослого три предмета контрастных цветов.
4. Воспроизводит ряд последовательных игровых действий.
5. Перешагивает через препятствие чередующимся шагом.
6. Надевает некоторые предметы одежды.

Показатели развития ребенка третьего года жизни

2 года – 2 года 6 месяцев

1. Употребляет предложения, состоящие более чем из трех слов.
2. Начинает использовать вопросы «Где?», «Куда?» и др.
3. По образцу подбирает основные геометрические фигуры и разнообразные предметы четырех основных цветов.
4. Игра носит сюжетный характер (состоит из 2–3 последовательных действий).
5. Самостоятельно выполняет простые сюжетные постройки и называет их.
6. Перешагивает через препятствие, находящееся на высоте 20–28 см от пола.

7. Полностью одевается.
8. Аккуратно самостоятельно ест.

2 года 6 месяцев – 3 года

1. Употребляет в речи сложные предложения.
2. Начинает использовать вопросы «Почему?», «Когда?» и др.
3. Использует геометрические фигуры по назначению.
4. Называет четыре основных цвета.
5. Появляется ролевое поведение.
6. Выполняет сложные сюжетные постройки.
7. Изображает простые предметы (в рисовании, лепке) и называет их.
8. Перешагивает через препятствие, находящееся на высоте 30–35 см от пола.
9. Самостоятельно одевается. С незначительной помощью взрослого застегивает пуговицы, пытается завязывать шнурки.

Показатели развития успешно используются персоналом дошкольных учреждений для содержательной работы с воспитанниками и их родителями. С момента рождения у младенцев обнаруживаются различные типологические особенности нервной системы. Одни легко возбудимы, у других преобладает процесс торможения. У некоторых детей ярко выражены проявления тех или иных задатков (в развитии слуха, движений и т. п.), что связано с природными особенностями органов чувств. Все это **требует индивидуального подхода** при определении задач воспитания и обсуждения их с родителями, после чего намечается общая стратегия воспитания при взаимодействии всех взрослых, воспитывающих малыша.

Контроль за развитием детей осуществляется в определенные эпикризные сроки и носит комплексный характер. При этом учитывается состояние здоровья ребенка, его физические данные на момент обследования, особенности поведения и др.

Контроль преследует несколько целей: определить фактический уровень развития ребенка, своевременно отследить отклонения в развитии или поведении малыша и общими усилиями с родителями скорректировать воспитательные воздействия; ориентируясь на зону ближайшего развития, правильно определить задачи дальнейшего развития ребенка. Анализ данных, полученных в результате контроля за развитием детей группы, при сопоставлении с требованиями программного материала дает возможность планомерно и обоснованно строить

комплексную работу с малышами (оздоровительную и воспитательно-образовательную), не забегая вперед (что может вызвать у детей перенапряжение, потерю интереса к какой-либо деятельности) и не пропуская ни одну ступень в развитии (помня о том, что в этом возрасте трудно восстановить утерянное, еще хуже – ломать сложившиеся неверные стереотипы, что обязательно отразится и на самочувствии, и на поведении малыша). Некоторые умения, своевременно не сформированные в первые годы жизни ребенка, в дальнейшем развить просто невозможно. Так, неопытные родители с гордостью объявляют, что их малыш научился ходить, минуя ползание. Однако период ползания – ценнейший период не только для физического развития ребенка (улучшается вентиляция легких, укрепляются мышцы и т. д.), но и для развития коры головного мозга. Человеческий мозг асимметричен: левое полушарие контролирует работу правой половины тела, и, наоборот, правое полушарие отвечает за работу левой половины тела. При рождении оба полушария в силу незрелости работают автономно, о чем свидетельствуют хаотичные движения младенца. Со временем функциональные связи полушарий формируются и упорядочиваются с помощью созревающего мозолистого тела. Именно во время ползания возникают перекрестные синхронные движения (левая рука – правая нога и наоборот), активно задействуется мозг. Нервные волокна перекрещиваются, проходя через мозолистое тело, и способствуют становлению координационной работы обоих полушарий, мозга и тела, а также движений. При отсутствии ползания слаженность работы полушарий не столь эффективна, затруднено развитие мелкой моторики рук и речи, что в дальнейшем может сказаться на успешности учебной деятельности младшего школьника.

Диагностика психического развития (разработана Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, С. Ю. Мещеряковой и др.) дает представление о целостном психическом развитии ребенка с самых ранних этапов его жизни. Определяющими факторами психического развития ребенка являются проблемы его общения со взрослым и ведущая деятельность. В каждом возрастном периоде общение и ведущая деятельность имеют свои особенности. С первых дней жизни и до 6 месяцев зарождается и становится ведущей деятельностью эмоционально-личностное общение взрослого с ребенком, а во втором полугодии происходит становление предметно-манипулятивной деятельности, формируется ситуативно-деловое общение. В возрасте от 1 года до 3 лет ведущей является предметная деятельность, общение со взрослым характеризуется как деловое

сотрудничество. В процессе развития речи в недрах ситуативно-делового общения появляется ситуативно-речевое деловое общение, а к концу третьего года жизни – внеситуативно-речевое деловое сотрудничество (М. И. Лисина).

Для ребенка первых лет жизни характерно **чувственное познание действительности**, которое развивается и углубляется за счет модальности[1] зрительных (цвет, форма, величина), слуховых (голос человека, музыкальные звуки, звуки природы), осязательных (воздействие разнообразных предметов на тактильные, температурные рецепторы), вкусовых (сладкое, кислое и др.), обонятельных (запахи) и вестибулярных (разнообразные движения) ощущений, их интенсивности (степень яркости, громкости, скорости движения) и продолжительности. При сочетании этих факторов отмечается новизна сенсорных воздействий. Самоценность возрастного периода от рождения до трех лет – в остроте восприятия окружающего мира, особом мире чувств и представлений (Н. С. Ежкова).

Мышление малыша носит **наглядно-действенный характер**. Восприятие ребенка обостряется при демонстрации нового предмета, наличии опоры на зрительный образ в сочетании с возможностью самостоятельно выполнять разнообразные действия.

Взрослый, постепенно усложняя задания, предлагаемые ребенку в ходе разнообразных предметных действий, способствует совершенствованию детского восприятия. На основе практических действий внутри процесса предметного восприятия формируются элементарные формы мышления, развивается память, внимание, подготавливается почва для развития речи.

По данным С. Л. Новоселовой, умение ребенка выявлять связи между предметом и действием, между предметом-целью (шарик, плавающий в воде) и предметом – орудием ее достижения (сачок для вылавливания шарика) знаменует собой развитие наглядно-действенного мышления, которое начинает проявляться к концу первого – началу второго года жизни.

Развитие наглядно-действенного мышления оптимизируется взрослым: его искренней заинтересованностью, демонстрацией новых ярких предметов и усложнением освоенных умений, вовремя оказанной помощью, положительной оценкой деятельности малыша.

Пластичность мозга позволяет ребенку усваивать общую картину окружающего мира, достаточно сложные формы поведения и т. п. В то же время ранняя стимуляция возможностей детского организма (ведение ребенка по более сложному возрастному режиму, завышенные требования в ходе режимных

процессов и др.) снижает эмоциональный настрой малыша, ведет к физическим и психическим перегрузкам, подрывает здоровье детей.

Пластичность мозга нельзя понимать как неиспользованные, скрытые резервы. Например, идея раннего развития (плавать раньше, чем ходить; читать и считать раньше, чем говорить, и т. д.) создана без опоры на знания особенностей развития детей первых лет жизни.

У ребенка раннего возраста в основном правополушарная деятельность мозга, чувственное восприятие действительности. Категория новизны связана с эмоциональностью, с чувственностью, с двигательной активностью, но никак не с информативностью. К тому же неправомерное обучение чтению, счету стимулирует работу левого полушария, ответственного за логику, аналитическое мышление и др., что недоступно малышам. Методы и приемы, предлагаемые авторами идеи раннего развития (Глен Доманн и др.) категорически неприемлемы для детей младше трех лет. Они неизбежно приводят к потере интереса к учебной деятельности.

У малыша **отсутствует стремление к учебной деятельности, осознание произвольности действий, не выработана произвольность запоминания**. Ему важен не результат, а сам процесс действия. К трем годам у ребенка формируется основная структура (первые ориентационные реакции и т. п.), необходимая для обучения, но она носит своеобразный характер. Первые ориентировочные реакции (рефлекс «Что такое» по И. П. Павлову) стремительно преобразуются в устойчивую ориентировочную, а затем в познавательную деятельность. Удовлетворение в потребности общения со взрослым способствует формированию важнейшего механизма подражания. Не последнее место в этом процессе следует отвести детскому притязанию на признательность.

Само обучение детей первых лет жизни специфично. Оно проходит в форме игры. Главное в обучении – развивать способности детей подражать и воспроизводить, уметь слушать и слышать, смотреть и видеть, а также сравнивать, различать, сопоставлять и обобщать. (Обобщение первоначально проявляется в действиях с предметами. Оно подготавливает обобщение в речи.)

Повышенная двигательная активность – важнейший компонент образа жизни и поведения малыша. Ребенок не может подолгу находиться в статическом положении, испытывая постоянную потребность в разнообразных движениях. Установлено, что ребенок в возрасте трех лет в день совершает от

8000 до 10 000 шагов. Если во время бодрствования эта потребность не удовлетворяется, он начинает капризничать, теряет аппетит, плохо засыпает. Задача взрослого – удовлетворять потребность малыша в разнообразных движениях, так как сам ребенок в силу недостаточно развитой игровой деятельности редко использует такие виды движений, как ползание, перешагивания и др. Следует контролировать деятельность малыша и создавать условия для его двигательной активности (удобная одежда, развивающая среда в игровой комнате, содержательная прогулка в любое время года), сочетать игры с высокой двигательной активностью со спокойными видами деятельности.

Существенную роль в жизни ребенка играет **эмоциональная сфера**. С первых дней жизни, удовлетворяя потребность младенца в положительных эмоциональных контактах, взрослый растит спокойного, активного, инициативного малыша. Содержательное личностно-ориентированное взаимодействие ребенка со взрослым способствует развитию эмоциональной сферы малыша, обеспечивая гармоничное взаимодействие с окружающим миром.

В состоянии эмоционального подъема работоспособность детского организма повышается, активизируется познавательная деятельность, ребенок легче усваивает предлагаемый взрослым объем знаний и умений. Под влиянием ярких эмоций малыш в состоянии демонстрировать более высокий уровень развития внимания, мышления, речи.

Легко образующиеся динамические стереотипы, так называемые ритуалы (четкая последовательность одних и тех же действий, требований, выполняемых в определенном месте при кормлении, укладывании спать, организации игр и т. п.), поддерживают устойчивое эмоциональное состояние ребенка. Вместе с тем эмоциональная сфера малыша характеризуется неустойчивостью. Эмоциональный настрой ребенка напрямую зависит от состояния здоровья, удовлетворения органических потребностей. При стремительно нарастающей силе и подвижности нервных процессов отмечается их быстрая истощаемость. В результате ребенок испытывает дискомфорт, напряжение. Отсюда и частая смена настроения, повышенная раздражительность, плаксивость. Причиной отрицательного эмоционального состояния часто является нарушение имеющегося динамического стереотипа (изменения в режиме дня, обедненная яркими впечатлениями среда, дефицит в общении со взрослым и др.) и трудность установления нового (по И. П. Павлову).

Малыши **эмоционально внушаемы**. Им легко передается

настроение взрослого и других детей. Они чутко воспринимают отношение к себе со стороны взрослых, болезненно реагируют на частые запреты: одни приходят в возбужденное состояние, другие – в подавленное, угнетенное.

Соблюдая правила единства и постоянства воспитательных воздействий со стороны взрослых (родителей и воспитателей), необходимо создавать условия для того, чтобы малыш рос активным, самостоятельным, радостным, открытым миру.

Тесный эмоциональный контакт ребенка со взрослым с первых дней жизни, формирование устойчивого эмоционально-положительного настроя является базой для своевременного и успешного становления личности малыша.

Особенности развития детей раннего возраста

Для детей первых лет жизни характерен **быстрый темп развития**. С этим связано повышение работоспособности детского организма. Новорожденный ребенок в состоянии бодрствовать в течение 5–7 минут. К году длительность одного отрезка бодрствования малыша уже составляет 2,5–3,5 часа, к двум годам – 5–5,5 часа. Вместе с этим уменьшается количество периодов дневного сна: дети первого года жизни спят 4 раза в день; малыши в возрасте от 1 года до 1 года 6 месяцев – 2 раза в день; у детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 3 лет – один дневной сон.

Вследствие незавершенности строения важных органов и систем для детей первых лет жизни характерна **быстрая утомляемость**. Четкое соблюдение режима дня, соответствующего возрастным и индивидуальным возможностям малышей, выделение особой роли сна как охранительной реакции организма от переутомления способствуют постепенной нормализации работы всех органов и систем.

У детей отмечается **малая выносливость клеток коры головного мозга**. Доминирование положительных эмоций, своевременная смена видов деятельности ребенка в течение каждого периода бодрствования, совершенствование ориентировочно-познавательной деятельности малыша предотвращает нервную систему от переутомления, что является одной из главных задач, реализуемых взрослым.

Развитие детей первых лет жизни **носит скачкообразный характер**. Так, к году малыш в состоянии произнести 6-10 слов, к 1 году 6 месяцам он пользуется 20–30 словами; к 2 годам количество произносимых слов возрастает до 200–300, а к 3 годам словарный запас ребенка состоит из 1500–2500 и даже 3000 слов. Скачкообразность развития связана с созреванием тех или иных функций организма в разные сроки. Отсутствие скачков является следствием отклонений в развитии ребенка.

Интенсивное развитие в сочетании с незрелостью внутренних систем делает **организм малыша ранимым**, подверженным частым заболеваниям. Четкий режим дня, закаливание, прогулки, охрана нервной системы укрепляют организм ребенка.

В первые годы жизни ярко проявляется **взаимосвязь и взаимозависимость состояния здоровья, физического и психического развития** ребенка. Так, развитие гипотрофии часто

связано с дефицитом двигательной активности малыша, сниженным эмоциональным тонусом, отсутствием смены впечатлений и полноценного общения со взрослым (явление госпитализма по Н. М. Щелованову). Проблемы в ходе беременности, осложнения при родах могут привести к задержке психического развития младенца и т. п.

В этом возрасте прослеживается **взаимосвязь формирующихся умений** малыша. Развитие зрения и слуха влечет за собой развитие движений рук. Благодаря зрительному и слуховому восприятию в сочетании с ручной умелостью ребенок успешно осваивает способы самостоятельного передвижения (ползание, ходьба). Успешное развитие мелкой моторики рук способствует становлению речи и т. п.

В то же время отмечается **неустойчивость формирующихся умений и навыков**. Этим объясняется необходимость многократного повторения одного и того же материала в процессе обучения малышей. Так, показ нового предмета, действия с ним в разных сочетаниях и условиях на первом году жизни достигает 50–70 раз (Г. М. Лямина).

Малая подвижность нервной системы ребенка обусловлена незрелостью отдельных органов и систем. Малыш не в состоянии сам переключиться с одного вида деятельности на другой. Удовлетворив потребность в активных движениях, он продолжает бегать, но испытывает при этом дискомфорт, перевозбуждается, начинает разбрасывать игрушки, кричать и т. п. Рассмотрев картинки и утратив интерес к ним, малыш продолжает бесцельно перелистывать книгу. Не умея сдерживать раздражение от неинтересного занятия, он начинает рвать листы.

У маленьких детей **не сформированы тормозные процессы**, что весьма затрудняет работу с ними. Ребенок не может находиться в бездеятельном состоянии, сидя за столом в ожидании обеда, стоять смирно на физкультурном занятии. Он не в состоянии ждать желаемого и стремится достичь цели как можно скорее (отсюда частые конфликты из-за игрушек). Услышав запрет, малыш не может сразу же прервать свою деятельность, ему необходимо какое-то время, чтобы перестроиться (например, ребенок не может сразу закончить игру и начать одеваться на прогулку.)

Способность детей к обучению сочетается с **несформированностью произвольного внимания**. Если им что-то неинтересно или сложно для восприятия, они отказываются смотреть, слушать или просто уходят. Своевременный контроль за развитием детей помогает правильно планировать воспитательно-образовательную работу.

Легко возникающая отвлекаемость объясняется высокой степенью развития ориентировочно-познавательной деятельности малышей. Любые внешние раздражители (стук в дверь, телефонный звонок и т. п.) не оставляют детей безучастными, поэтому следует тщательно продумывать и правильно организовывать воспитательно-образовательный процесс.

В ходе обучения следует учитывать также и то, что малыши **не в состоянии сразу же воспроизвести услышанное или увиденное впервые**. Для осознания нового им необходимо время. Их ответные реакции носят отсроченный характер. Учитывая это обстоятельство, при обучении детей предусматривают повторы, в самостоятельной деятельности – закрепление новых знаний, умений и навыков.

За первые три года жизни малыш приобретает разнообразные умения и знания, овладевает разными видами деятельности, учится жить среди людей – и все это благодаря умелому руководству взрослого.

Роль взрослого в воспитании ребенка от рождения до трех лет

Педагогика раннего возраста опирается на принципы личностно-ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми, где в центре внимания находится сам ребенок со своими способностями, потребностями, желаниями. Усилия воспитателя должны быть направлены на эмоциональное благополучие и гармоничное развитие личности каждого воспитанника, общение с ним должно неизменно проходить в атмосфере душевного комфорта, доверия, открытости.

С момента появления на свет младенец нуждается в тесном эмоциональном телесном контакте с матерью. Он жаждет чувствовать ее прикосновения, ласку, постоянную заботу и внимание, всеми имеющимися у него средствами старается удержать ее возле себя, вступает с ней в диалог. Чуткое и ласковое поведение матери, симбиотическая связь, эмоционально-личностное общение с ней способствуют формированию у ребенка чувства безопасности, защищенности, доверия к миру (Э. Эриксон). Эти же чувства он со временем переносит на тех взрослых, с которыми вступает в тесный эмоциональный контакт. От того, сформированы эти базисные новообразования или нет, в будущем зависит уверенность малыша в себе, в свои силы, возможность совершать самостоятельные поступки.

Маленький ребенок безгранично доверяет взрослому. Рядом с ним малыш не испытывает страха, чувствует себя в безопасности. В новой обстановке, оценивая степень опасности, он в первую очередь ориентируется на взрослого: обращает внимание на его внешние проявления, старается вникнуть в суть его высказываний. Доверяя ему, малыш приобретает доверие к миру. Свои привычки, стиль поведения он выстраивает, подражая любимому взрослому.

Ребенок – существо деятельное, любознательное. Наблюдая за происходящим вокруг, он сразу же вычленяет для себя что-то новое, стремится понять его, проявляя самостоятельность, инициативность. Но без взрослого ему не обойтись. В первые годы жизни происходит становление индивидуальности ребенка, поэтому чрезвычайно важно, чтобы взрослые создавали оптимальные условия для развития его личности. Только в тесном взаимодействии со взрослым ребенок начинает усваивать огромное количество специфических действий с предметами

согласно их общественному назначению, учится играть, жить в социуме.

Взрослый не должен скупиться на щедрые похвалы ребенка. Следует отмечать даже незначительные успехи малыша. **Воспитание любовью** – эффективный метод воспитания детей первых лет жизни. В атмосфере любви и заботы малыш растет спокойным, активным, уверенным в себе, открытым и доброжелательным к окружающим. Любовь ускоряет процесс социализации ребенка. При недостатке любви малыш постоянно испытывает дискомфорт, растет хмурым, замкнутым, неуверенным в себе.

Умение ребенка обращаться ко взрослому с вопросом, за помощью и т. д. – прямое отражение того, как взрослый общается с малышом (по какому поводу, как часто и т. д.).

Любовь к ребенку не означает вседозволенность. Спокойно, доброжелательно высказанное замечание, ограничение в нежелательных действиях – это тоже проявление любви. Для малыша это и расстановка ориентиров, и осознание понятий «хорошо – плохо», и уверенность в том, что о нем помнят, а значит, любят.

Взрослый должен выступать в роли внимательного помощника и доброжелательного учителя. Такой взрослый в глазах ребенка становится настоящим авторитетом, на которого хочется походить во всем. Развивающая роль взрослого заключается в грамотном сопровождении малыша в окружающем мире.

Успех воспитания детей в возрасте до трех лет зависит от соблюдения взрослым следующих правил:

• объем новых знаний, умений и навыков должен быть посильным, строго выверенным для детей каждой возрастной группы; следует учитывать и уровень развития каждого воспитанника;

• педагогические воздействия должны быть обязательно согласованы между всеми взрослыми (дома и в условиях дошкольного учреждения);

• значение требований должно быть понятно детям, выполнение их неукоснительно, иначе малыши будут капризничать, демонстрировать упрямство, негативизм;

• одновременное обращение сразу ко всем воспитанникам группы (фронтально) в этом возрасте неэффективно. Ребенок, увлеченный игрой, зачастую не слышит взрослого, а если и слышит, то нередко считает, что это к нему не относится. Следует использовать лишь адресные обращения к детям. При этом действенным приемом является прием «глаза в глаза» (если

необходимо, присев на корточки). В младенчестве малыш привык видеть лицо взрослого, смотреть ему в глаза. Овладев ходьбой, он в лучшем случае видит ноги взрослого и с трудом воспринимает его речь, не видя лица (Э. Эриксон);

• между высказываниями взрослого и началом выполнения его требований ребенком должно пройти какое-то время. Как уже отмечалось, в силу особенностей возраста малыш не в состоянии сразу перестроиться с одного вида деятельности на другой, для этого ему необходимо время. Не раздражаясь, взрослый обязан дважды (с небольшим интервалом) повторить каждому малышу то, что от него требуется в данный момент;

• в оценке деятельности малыша должно присутствовать больше похвалы, чем порицания. Положительная оценка имеет для ребенка особое значение. Но при этом необходимо учитывать возраст малыша. Ребенка второго года жизни завораживают сами действия, а не их результат, поэтому взрослый может с одобрением произнести: «Как ты хорошо убираешь игрушки на место!» Ребенок третьего года жизни открывает для себя значимость результата собственных действий, ему лестно услышать от взрослого: «Ты совсем большой! У нас полный порядок в комнате!»

Воспитатель всегда должен найти повод, чтобы в течение дня несколько раз похвалить каждого ребенка, подчеркнув, за что именно он его хвалит. Если же хвалить без причины, у детей может сформироваться банальное зазнайство, излишняя забота о собственном благополучии. Ребенок тревожен, обращается ко взрослым по любому поводу, требует особого внимания к себе («Он меня толкнул!», «Она не дает поиграть!..», «У меня пальчик бо-бо!» и т. п.). Так незаметно начинает формироваться нравственная глухота ребенка.

Для детей скромных, застенчивых особенно эффективным будет использование приема опережения одобрением («У тебя получится, я знаю!»), а также внушения («Это ты сделаешь легко!»). Поддержка в виде высказывания «Не бойся!» малышам не подходит. Они мгновенно настораживаются, напрягаются. Само отрицание «не» вызывает у детей дискомфорт.

Воспитатель должен работать над собственной речью, обращаясь к детям, сводить к минимуму количество отрицаний, уметь преобразовывать негативные обращения в позитивные указания. Например, вместо предостережения: «Коля, не толкай ребят, когда они пойдут по лестнице!» – следует спокойно напомнить: «Коля! Не забывай: по лестнице все спускаются спокойно, осторожно!»

Категорически запрещается высмеивать ребенка, унижать его

достоинство. Следует помнить, что у ребенка в этом возрасте формируется самооценка.

В случае конфликта между детьми взрослый не должен обращаться к ним на повышенных тонах, обвинять кого-то из них. Это его ошибка, это он не доглядел, не предотвратил конфликт.

Взрослый должен быть спокойным, доброжелательным со всеми воспитанниками.

Запрещая что-то, следует спокойно, в доступной форме объяснить малышу, почему нельзя совершать то или иное действие, доходчиво разъяснить смысл его поступков. Ни в коем случае нельзя запугивать ребенка, угрожать ему. Если что-то запрещается категорически, то следует предложить малышу альтернативу. Запретив одно, нужно сразу же предложить что-то другое, нельзя оставлять ребенка в бездеятельном состоянии. И все же ребенок может расшалиться, перестать слушать взрослого. В этом случае для малыша первого и второго годов жизни действенным будет метод отвлечения: «Смотри, к нам птичка прилетела!» На третьем году жизни использование метода отвлечения следует рассматривать как шаг назад. Конструктивным в данном случае будет предложение ребенку на выбор нескольких интересных дел. Свобода выбора импонирует формирующейся личности, так как не сковывает ее самостоятельности, инициативности.

Задача взрослого – донести до сознания детей мысль о том, что есть запреты, которые даже не обсуждаются. Их всего два:

• запреты на действия, связанные с угрозой жизни как самому ребенку, так и окружающим (нельзя стучать кубиком по стеклу, толкать бегущего товарища и т. п.);

• запрет на действия, предполагающие относительный комфорт за счет других, то есть запрет на безнравственное поведение (отказ убирать за собой игрушки, самостоятельно раздеваться и т. п.).

В воспитании малышей могут иметь место порицания, но не суровые наказания. Шлепок демонстрирует бессилие взрослого, бессмысленное усаживание на стул также не имеет эффекта. Ребенок в силу особенностей возраста не сможет долго усидеть на стуле и найдет для себя занятие под стулом, а то и вовсе сбежит, забыв о первопричине наказания. Еще хуже, когда взрослый пытается наказать ребенка трудом: «Что ты все бегаешь и бегаешь! Лучше иди покорми рыбок!»

Останавливая нежелательные действия малыша, взрослый не должен поддаваться эмоциям. Следует грамотно и спокойно разобраться в происходящем. При этом важен стиль порицания: взрослый должен выражать не гнев, а огорчение (малыш чутко

улавливает разницу). Сочувствуя огорчению взрослого, ребенок искренне раскаивается в содеянном, надолго запоминает этот эпизод. Гневные слова в адрес малыша могут привести к неожиданным результатам. Ребенок второго года жизни начнет удивленно рассматривать лицо разгневанного взрослого, прислушиваться к возбужденному голосу, не вникая в суть происходящего. Ребенок третьего года жизни может замкнуться, почувствовав дискомфорт и решить: «Меня не любят!» Некоторые дети конца третьего года жизни пробуют хитрить: «Это не я!», «Он сам!..» и т. п.

Взрослый должен порицать не личность, а поступок ребенка: «Костя! Ты такой добрый, а тут вдруг толкнул маленькую Олечку!»

Порицание должно сразу же следовать за проступком, чтобы ребенок понял его справедливость. Педагогическая ценность порицания пропадает, если воспитатель говорит: «Вечером придет папа, я ему расскажу!..» К вечеру малыш напрочь забудет о своем поступке, так как память его кратковременна.

В ходе воспитательного процесса важно дозировать запреты и наказания. Частые ограничения сковывают детскую активность, замедляют развитие интеллекта. У одних детей резко снижается эмоциональный тонус, пропадает интерес к окружающему. Дети, находящиеся в угнетенном состоянии, довольно длительное время могут отказываться от игры и т. п. Другие бунтуют, кричат, протестуют против ограничения свободы собственных действий, становятся раздражительными, обидчивыми. Часто они отказываются идти в группу к невнимательному воспитателю.

Внимательный взрослый должен уметь предотвратить нежелательные действия детей. Поводов для срыва поведения у малышей достаточно: пограничное состояние здоровья (ребенок заболевает), недостаточное удовлетворение тех или иных органических потребностей (не выспался); смена режима, дефицит ярких, запоминающихся впечатлений; недостаток или раздражающее обилие игрового материала, а главное – неудовлетворение потребности в полноценном, содержательном общении со взрослым. Протестуя против равнодушия воспитателя, малыш вдруг начинает вести себя таким образом, чтобы спровоцировать его на негативную оценку. Так ребенок старается обратить на себя внимание взрослого.

Послушание достигается единством требований взрослых в семье и дошкольном учреждении, атмосферой любви и понимания, искренним интересом взрослых к делам и успехам малыша, их умением предупреждать негативные проявления ребенка. Необходимо жить интересами детей, предлагать им

увлекательные виды деятельности, сузить до минимума круг запретов.

Раннее детство – самоценный период, наполненный богатым содержанием, познавая которое взрослый совершенствует свое мастерство. Постоянно помня о том, что организм малышей хрупок и раним, он чутко реагирует на изменения самочувствия и настроения детей. Учитывая быстрый темп развития малышей, он меняет методы и приемы руководства, опираясь при этом на их возрастные особенности, уровень развития каждого ребенка, индивидуально-типологические особенности детей.

Эффект воспитательно-образовательной работы напрямую зависит от личности воспитателя, который большую часть времени занят творческим процессом воспитания растущей личности.

По стилю поведения воспитатели отличаются друг от друга. В практике работы с детьми выделяют *четыре типа воспитателей*.

Воспитатель авторитарного типа общения. Он четко отдает команды детям, не терпит возражений («Мое слово – закон!»). Он сдержан, подтянут, энергичен. В группе у него всегда чистота и порядок. У детей отмечаются высокие показатели навыков самообслуживания. Воспитатель акцентирует внимание на неумении детей что-либо делать, их незнании чего-либо. Он не отмечает успехи малышей, искренне веря, что это – всего лишь результат воспитания. Детям неуютно в группе у такого воспитателя. Не слышно смеха, веселых разговоров. Малыши неуверенны, подавлены, тревожны. Они постоянно ждут распоряжений, чтобы сразу выполнить их, не проявляют самостоятельность, инициативу. В детский сад дети идут неохотно.

Экзальтированный взрослый. Стиль его общения следует охарактеризовать, как гиперопека: воспитатель каждого умоет, накормит, оденет, приголубит, обнимет. Он хвалит сразу всех детей. Конфликтов старается не замечать. Когда же надо разобраться в конфликте, начинает суетиться, много и без дела говорить, целовать обиженного, а заодно гладить по голове обидчика.

Дети постоянно обращаются к воспитателю с жалобами по поводу мнимых болячек в ожидании поцелуев. Малыши у такого педагога неоправданно самоуверенны, малочувствительны к порицаниям. Они не знают границ дозволенного, не понимают значения слов «хорошо – плохо». У них начинает развиваться нравственная глухота, так как они не умеют выражать сочувствие, доброжелательность, отказываются помогать друг другу, не умеют вести себя в коллективе, разбрасывают игрушки, дерутся.

Отстраненный взрослый. Его не интересует реальная жизнь воспитанников. Он равнодушен к детям, редко выражает свое отношение к происходящему. Его случайные оценки беспочвенны и лишают детей каких-либо ориентиров. Для него характерен попустительский стиль поведения.

Дети у такого педагога лишены всякого руководства, постоянно испытывают чувство неудовлетворенного притязания, дискомфорт. В группе тихо, дети скучают. Не выдерживая этого, некоторые из них своим негативным поведением вынуждают взрослого обратить на них внимание. Так они проверяют границы дозволенного. Другие хитростью, обманом пытаются получить положительную оценку. В основном дети неохотно идут в группу к такому воспитателю.

Воспитатель демократического стиля общения. Это доброжелательный, открытый для общения человек, любящий свое дело и детей, с чувством юмора. Дети без оглядки отдают ему свою любовь.

Основная задача такого воспитателя – постоянно самосовершенствоваться, стремиться к новым знаниям, соответствовать притязаниям своих воспитанников.

Этот воспитатель знает возрастные и индивидуально-типологические особенности детей, старается уделять внимание каждому ребенку, справедливо и с любовью относится ко всем, не выделяя кого-либо особо.

Формирование личности ребенка в разных видах деятельности

Воспитание при проведении режимных процессов

Ребенку первых лет жизни интересны все предметы, попадающие в поле его зрения, и действия взрослого с ними. Он во всем хочет походить на взрослых, поэтому демонстрируемые ими действия малыш старается выполнять точно так же, с интересом и желанием включаясь в выполнение режимных процессов.

Режимные процессы (кормление, укладывание на сон, подъем, сборы на прогулку и возвращение с нее, гигиенические процедуры) занимают довольно много времени на протяжении каждого из отрезков бодрствования малышей. Ухаживая за младенцем, взрослый одновременно формирует у него положительное отношение к этим процессам. Ближе к одному году, удовлетворяя врожденную активность малыша, взрослый предлагает ему принимать участие в совместных действиях. В 8 месяцев ребенок держит в руке хлеб и учится держать чашку во время еды, с удовольствием подставляет руки под струю воды во время умывания. К году он спокойно относится к высаживанию на горшок, пытается самостоятельно есть, засовывая руки в тарелку, отнимает у взрослого ложку и выражает недовольство, когда его останавливают. Во время одевания ребенок пытается сам натягивать трусы, колготки и т. п. На втором году жизни активность ребенка возрастает. Он требует: «Я сам!» – и отказывается от помощи взрослого.

Существуют особые периоды в развитии ребенка (их называют сензитивными периодами), когда он направляет свою энергию в русло какой-либо деятельности. Для детей раннего возраста сензитивным является период начиная с конца первого – начала второго года жизни, когда они стремятся к самостоятельности при выполнении действий по самообслуживанию. Однако действия малышей еще неуклюжи, деятельность растянута по времени, желания приходят в несоответствие с возможностями, в результате наступает разочарование. Поэтому взрослый должен быть всегда рядом, чтобы вовремя помочь, научить, ободрить.

Обучение действиям по самообслуживанию – трудоемкий процесс, который занимает не одну неделю и даже не один месяц. В домашних условиях активность малыша нередко пресекается. Взрослым кажется, что лучше быстрее самим накормить и одеть ребенка, чтобы не терять время зря. Ребенок бунтует,

отказывается от еды, прогулки и др. Со временем он начинает покорно подчиняться взрослому, интерес к действиям по самообслуживанию угасает, уступая место другим интересам. Когда же взрослые спохватываются и начинают требовать от ребенка самостоятельных действий, они встречают стойкое сопротивление: «Корми сама!», «Не хочу сам одеваться!» и т. п. Ломка сложившегося стереотипа нелегко дается как ребенку, так и взрослому. Зная это, следует с конца первого года жизни приучать ребенка к самообслуживанию, способствуя формированию таких его личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, активность.

Заботясь в первую очередь о здоровье детей, воспитатель дошкольного учреждения должен, не выходя за рамки режима, четко проводить режимные процессы, обслуживая малышей в возрасте 1–3 лет и одновременно обучая их необходимым умениям.

Для того чтобы детям было комфортно, следует создать соответствующую среду:

• подобрать оборудование, соответствующее ростовым показателям, и предусмотреть свободный доступ к нему (к полотенцу, к шкафчику с верхней одеждой и т. п.);

• в приемной поставить низкие широкие скамейки (не стулья), чтобы малыши могли сидеть, не мешая другим, свободно раскладывать свою верхнюю одежду; закрепить определенное место для подготовки ко сну (в спальне или игровой комнате), иначе дети возбуждаются и не могут заснуть;

• обеспечить простор для передвижения детей;

• предметы, находящиеся в личном пользовании ребенка (шкафчик для одежды, полотенце и т. п.), пометить одинаковыми картинками;

• активизировать зрительное и слуховое восприятие, что способствует закреплению у детей положительного эмоционального состояния. Так, во время обеда можно включить спокойную музыку, тем самым создавая комфортную обстановку во время приема пищи. При засыпании детей следует поставить для прослушивания колыбельную, шум дождя и т. д.; при сборах на прогулку – веселые песни, ритмические мелодии и т. п.

Поведение детей носит непроизвольный характер. Например, если в небольшое помещение приемной вывести сразу всех детей, им будет дискомфортно, так как они не выносят скученности. Одни малыши начнут громко смеяться, толкать товарищей, другие будут с интересом, а кто и с настороженностью оглядываться по сторонам, не слыша и не видя взрослого. Очень трудно успокоить всех детей сразу. В связи с этим в работе с

детьми первых лет жизни используется принцип постепенности, когда к какому-либо режимному процессу воспитатель привлекает небольшую группу малышей. В этом случае взрослый видит каждого ребенка и может уделить ему максимум внимания. Дети заняты делом, спокойны, слушают взрослого, осваивают необходимые навыки, получают новые знания. Подгруппы детей воспитатель формирует по определенному принципу, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, уровень сформированности умений. Поработав с одной подгруппой, педагог приглашает следующую.

Успешное проведение режимных процессов связано с соблюдением следующих правил:

• предложение педагога должно совпадать с потребностью ребенка (кормление, сон, высаживание на горшок и др.). Так у малыша вырабатывается положительное отношение к побуждениям взрослого;

• к выполнению режимного процесса нужно привлекать небольшую группу детей (остальные малыши в это время заняты игрой);

• постепенно, с увеличением объема необходимых умений, следует усложнять требования к выполнению определенных действий (осуществляя индивидуальный подход), что поддерживает интерес малышей к ним. Так, научившись частично раздеваться, дети начинают осваивать умение самостоятельно одеваться и т. п.;

• не одно достижение ребенка не следует оставлять без внимания, нужно обязательно похвалить малыша, сообщить об этом родителям, вместе порадоваться успехам;

• необходимо предъявлять к ребенку единые требования со стороны воспитателей и родителей;

• взрослые не должны делать за малыша то, что он может сделать сам.

До 1 года 6 месяцев у детей преобладают активные приспособительные движения: подставляют руки под струю воды, наклоняют голову при надевании свитера и т. п. Вместе с тем ребенок начинает испытывать чувство удовлетворения, когда ему самому удается стянуть носок, шапку, снять с вешалки полотенце и др. Так зарождаются ростки результативного, ценного практического действия. Необходимо бережно развивать это приобретение, поддерживать самостоятельность, активность, инициативу малыша, предусмотрительно помогать в трудные моменты, развязав ему косынку, подвязав салфетку и т. п. К концу второго года жизни дети демонстрируют немало самостоятельных умений: самостоятельно едят густую и жидкую пищу ложкой,

раздеваются с небольшой помощью взрослого (снимают ботинки, шапку), надевают некоторые предметы одежды (рейтузы, валенки, свитер).

Обучая малышей навыкам самообслуживания, важно соблюдать следующие условия:

• необходима предварительная установка на предстоящий процесс («Заканчивай игру, скоро будем собираться на прогулку!»), так как дети пока не в состоянии быстро переключаться с одного вида деятельности на другой;

• предлагаемые действия по самообслуживанию должны быть посильны ребенку. Если предлагаемое незнакомо малышу, он или откажется от совместных со взрослым действий или молча отойдет, потеряв интерес к происходящему;

• следует индивидуально подходить к каждому ребенку, своевременно осуществляя контроль за его действиями;

• необходимо терпеливо, по нескольку раз в день, обучать каждого воспитанника одним и тем же действиям, поскольку процесс усвоения ребенком инструкций взрослого еще не совершенен в силу слабого развития речи, произвольности;

• следует объяснять детям значимость того или иного режимного процесса, тогда малыши будут активно включаться в его выполнение. Например, вернувшись с прогулки, малыши стремятся приступить к игре. Воспитатель напоминает, что сначала надо вымыть руки (спрашивает: для чего? – идет процесс обучения) и только потом можно идти играть.

Каждый режимный процесс – это определенного вида ритуал, цепочка необходимых действий, которые должны проводиться одно за другим в четкой последовательности, иначе нельзя достичь результата. Например, чтобы вымыть руки, ребенок с помощью взрослого засучивает рукава, затем подставляет руки под струю воды, учится намыливать их. Воспитатель показывает, как круговыми движениями намыливать руки мылом, а потом тщательно смывать его.

Затем ребенок под контролем взрослого снимает с крючка свое полотенце, с помощью воспитателя учится насухо вытирать руки, вешать полотенце на место. Так воспитывается самостоятельность и аккуратность малышей.

Взрослый учит ребенка опрятности: останавливает малыша у зеркала, вместе с ним поправляет одежду, причесывает волосы. После того как малыш убедится, что в его внешнем виде все в порядке, он выходит из ванной комнаты.

Многократные повторения одних и тех же действий в строго определенном порядке помогают малышу запомнить последовательность их выполнения, вырабатывают динамический

стереотип, который со временем позволит ребенку выполнять эти действия автоматически.

В процессе взаимодействия со взрослым ребенок учится владеть собой, управлять собственным поведением, то есть тренирует собственную произвольность, хотя не всегда справляется со спонтанными импульсами. Начиная мыть руки, он может забыть, зачем это делает, и перевести свои действия в план игровых (пытается брызгать воду на соседа, энергично трет язык).

Взрослый старается предотвратить нежелательные действия малыша, перевести их в русло продуктивных, следит за правильностью их выполнения. Недопустимо раздражаться по поводу отвлечения, медлительности ребенка, чтобы не закрепить у него отрицательного отношения к режимному процессу.

Частые напоминания взрослого о необходимости следить за чистотой рук и лица, посещать туалетную комнату, пользоваться личным полотенцем, расческой, носовым платком способствуют формированию у детей **опрятности** и **аккуратности**.

Эффективность обучения детей напрямую зависит от слаженной работы воспитателя и его помощника. Воспитатель объясняет, показывает новые действия, а помощник закрепляет их с детьми. Малыши одинаково относятся к предложениям взрослых, им безразлично – воспитатель перед ними или его помощник. Проиллюстрируем сказанное примерами.

Сборы на прогулку. Предупредив детей о том, что нужно собираться на прогулку, воспитатель у входа в группу расставляет полукругом стульчики так, чтобы малыши сидели спиной к игровой комнате и не мешали друг другу. Воспитатель вместе с подгруппой детей убирает игрушки на место. Затем малыши выходят в приемную, берут свои вещи (носки, рейтузы, свитера, обувь), возвращаются в группу и начинают собираться на прогулку. Помощник воспитателя в приемной организует деятельность второй подгруппы детей. Оба взрослых учат детей одеваться самостоятельно, оказывают необходимую помощь, хвалят каждого за старание. Воспитатель выводит свою подгруппу из игрового помещения. Оба взрослых быстро надевают детям шапки, шарфы и верхнюю одежду. Воспитатель выводит детей на прогулку. Помощник воспитателя заканчивает одевание остальных ребят и выводит их на улицу.

Возвращение с прогулки. В конце прогулки помощник воспитателя выходит к педагогу и забирает подгруппу детей (ослабленных, самых маленьких, медлительных). При раздевании помощник воспитателя следит, чтобы малыши правильно складывали свою одежду в шкафчики, раскладывает для просушивания влажные вещи. Затем вместе с детьми переходит в

туалетную комнату, организует высаживание на горшок.

Воспитатель приводит с прогулки остальных детей, помогает им раздеться и отводит в туалетную комнату, где учит всех правильно мыть руки (высаживание на горшок детей старшей подгруппы проводится по их желанию). Постепенно дети переходят в группу и играют самостоятельно, пока помощник воспитателя не принесет обед.

Обед. Дети первых лет жизни только начинают осваивать социально полезные умения, действия их нескоординированны. Они могут нечаянно толкнуть тарелку, пролить суп, испачкать одежду и искренне расстроиться по этому поводу, даже потерять аппетит. Для того чтобы этого не случилось, детей сажают за стол без скатерти, на плоском блюдце подают маленькие кусочки хлеба, каждому справа кладут ложку и салфетку, чтобы еда не попадала за воротник. Как только ребенок сел за стол, перед ним ставят тарелку с едой.

Умение есть аккуратно не зависит от возраста малыша. Если ребенок ест неаккуратно, ему нужно обязательно повязать двухслойную салфетку: сверху небольшую клеенчатую, снизу – матерчатую. В процессе еды взрослый должен учить детей наклоняться над тарелкой, правильно держать ложку, по мере надобности вытирать рот салфеткой. Спустя некоторое время, отмечая явные успехи того или иного ребенка, можно постепенно отказаться от клеенчатой салфетки. Пример одних детей положительно сказывается на остальных: каждый старается есть аккуратно.

Детям, которые едят аккуратно, можно разрешить положить матерчатую салфетку на стол, рядом с тарелкой, и пользоваться ею по напоминанию, а затем и самостоятельно, по мере надобности (приблизительно к 2 годам 6 месяцам). К концу третьего года жизни дети могут самостоятельно или по напоминанию взрослого пользоваться бумажными салфетками.

Воспитатель и его помощник следят за чистотой столов, протирают их по мере загрязнения, при необходимости помогают детям (кому-то разделят котлету на части, кому-то дадут ложку для компота и т. д.). Если кто-то отстает или ест медленно, взрослый берет вторую ложку, садится справа от ребенка и докармливает его (попеременно работает ложкой то сам ребенок, то взрослый). Неопытный воспитатель может забрать у ребенка ложку и докормить его. Делать этого не следует, так как в следующий раз ребенок будет отказываться есть самостоятельно.

Конец обеда предполагает выполнение детьми ряда последовательных действий. Воспитатель учит малышей этой последовательности, каждый раз напоминает о ней, применяя

разные приемы, отмечает достижения каждого.

Например: «Молодец, Андрюша! Закончил обедать, вытер рот салфеткой, потом встал, задвинул за собой стул, не забыл поблагодарить и пошел играть!»

Поощрение взрослого имеет огромное значение для малыша. Ребенок еще не в состоянии оценить свои действия самостоятельно, он смотрит на себя глазами взрослого. Чем чаще ребенок слышит похвалу в свой адрес, тем больше удовлетворяется его притязательность на признание.

В конце обеда помощник воспитателя может начать мыть посуду, а воспитатель следит, чтобы малыши доели все до конца, протирает столы, уносит грязную посуду, учит детей правильно выходить из-за стола, докармливает некоторых из них и следит за играющими.

Высаживание на горшок. Детей второго года жизни обязательно высаживают на горшок, при выходе на прогулку и возвращении с нее, перед сном и после пробуждения (если ребенок встал сухой). Детям третьего года жизни, не настаивая, начинают предлагать посетить туалетную комнату после прогулки, перед обедом и после сна.

Подготовка ко сну. При выходе на прогулку и возвращении с нее, при укладывании на сон и подъеме детей учат раздеваться самостоятельно. Для того чтобы поддержать активность малыша при раздевании, следует предварительно расстегнуть ему пуговицы на рубашке, развязать пояс и т. п. По мере формирования самостоятельных умений малышам предлагают освоить и более сложное умение – умение самостоятельно одеваться. Одновременно необходимо учить малышей последовательности действий и аккуратности.

Например: воспитатель обращает внимание детей на то, как аккуратно Оля сняла платье и майку, повесила одежду на спинку стула, затем поставила туфельки под стул, а колготки положила на сиденье.

Пример сверстника и оценка его действий взрослым гораздо больше впечатляют детей, чем просто инструкция.

Как только большая часть детей разденется, воспитатель переходит в спальную комнату, чтобы проконтролировать, как они надевают пижамы, как засыпают. Помощник воспитателя заканчивает раздевать детей и начинает заниматься влажной уборкой группового помещения, после чего устраивает сквозное проветривание.

В ходе режимных процессов воспитатель в первую очередь решает здоровьесберегающие задачи: вовремя накормить детей, уложить спать, погулять с ними. Но решая глобальные задачи, не следует оставлять без внимания частные моменты ухода за детьми первых лет жизни. Так, у малышей происходит интенсивное потоотделение, поэтому после прогулки необходимо обязательно переодеть детей в сухую одежду (майка и рубашка). Укладывать малышей спать нужно в пижаме, на физкультурное занятие выводить в форме (занятие целесообразно проводить сразу после дневного сна, перед полдником, тем самым сняв возникающие трудности в режиме дня). В этом случае дети выйдут на прогулку в сухой одежде и не заболеют.

В процессе обучения навыкам самообслуживания открываются широкие возможности для развития внимания, памяти, мышления детей. Следует обогащать их знания об окружающем мире, расширять объем пассивного и активного словаря. С этой целью можно предложить детям сравнить одежду и обувь друг друга (по цвету, величине), обогащая тактильные ощущения, погладить шубу, шерстяную варежку; объяснить малышам, чем отличается зимняя и летняя одежда. Во время обеда воспитатель может спросить у детей, как называется первое блюдо, вместе выяснить, из чего оно приготовлено, что они едят с котлетой, уточнить вкусовые ощущения по поводу третьего блюда; пояснить, для чего нужна чайная ложка, блюдце и др. Малыши учатся ориентироваться в помещениях группы и запоминать назначение подсобных помещений.

При проведении режимных процессов у детей воспитывают навыки культуры поведения: их учат не шуметь за столом, не мешать товарищам, не выходить из-за стола с непрожеванной пищей во рту; пользоваться только личными вещами (полотенце, носовой платок и т. п.), знать свое место за столом, свою кровать. Малыши еще не в состоянии осмыслить многие правила и нормы поведения, но в дальнейшем они будут стараться поступать в соответствии с ними.

Для закрепления новых навыков следует использовать игру, например, во время кормления куклы нужно вытирать ей рот салфеткой, при укладывании куклы спать – напоминать малышу, в какой последовательности снимают одежду.

Овладевая первыми навыкам самостоятельности, аккуратности и опрятности при самообслуживании, ребенок становится инициативным, уверенным, легче вступает в контакт с окружающими, с удовольствием демонстрирует собственные умения, по просьбе взрослого помогает товарищам.

Меняется и характер побуждения детской активности.

Первоначальное подражательное желание (сделать, как воспитатель) под педагогическим воздействием превращается в продуктивную цель (сделать хорошо). Дети постепенно переходят от простого подражания к результативному действию. Такие качественные изменения становятся возможны лишь при педагогически грамотном руководстве всех взрослых, принимающих участие в жизни малышей.

Со временем изменяются и методы руководства взрослого деятельностью детей. Если в начале учебного года воспитатель, демонстрируя то или иное действие, обращал внимание на каждого воспитанника, обучал новым умениям, действуя рукой ребенка, поощрял действия по подражанию, поддерживая его активность поощрительными словами, улыбкой, то к середине года взрослый уже действует словом, подсказывает, направляет действия малыша, иногда включается в совместные с ним действия. В конце года при условии относительно высокого уровня развития детской самостоятельности воспитатель может словом руководить деятельностью малышей.

Со временем дети становятся способны подчинять свое поведение требованиям взрослого. Действия по речевой инструкции теперь опираются не на наглядность, а на содержание высказываний взрослого, а затем – на его кратко сформулированное предложение: «Собираемся на прогулку!» Этого достаточно, чтобы дети убрали игрушки, принесли свою одежду и начали одеваться (это свидетельствует о развитии произвольности в их поведении, наглядно-образного мышления).

Чуткое отношение взрослого к детям вызывает у них ответные добрые чувства. В обстановке взаимопонимания, любви у малышей легко и свободно формируется способность к осознанию результата собственных действий, проявляется целенаправленность поведения. Эти новообразования делают возможным осознание и переживание каждым ребенком собственной значимости, чувства гордости за свое достижение («Я могу сам!»), что символизирует рождение личности малыша.

Прогулки с малышами

Прогулка станет эффективной частью педагогического процесса, если дети получат возможность свободно передвигаться по всему участку в любое время года, вместе с воспитателем наблюдать за явлениями природы, растениями и животными, самостоятельно действовать с игровым и природным материалом, познавая многообразие форм, красок, запахов и звуков. Задача воспитателя – научить детей видеть существенное в предметах и явлениях окружающего мира, активно действовать с предметами, обогащая свой жизненный опыт, и в то же время ценить, охранять окружающий мир.

Наглядно-действенное мышление, характерное для детей первых лет жизни, позволяет им усвоить новые знания и умения лишь при условии правильного сочетания умственных и практических действий под непосредственным руководством взрослого. В структуру прогулок должны входить:

- наблюдение;
- дидактическое задание (игры);
- трудовые действия;
- подвижная игра.

Все структурные компоненты прогулки следует организовывать с подгруппами детей (3–8 человек) на фоне самостоятельной деятельности остальных малышей, которые находятся под наблюдением помощника воспитателя.

Обычно на прогулке организуется какой-либо один вид **наблюдения**:

- наблюдение за неживой природой (сезонные явления, снег, ручейки и т. п.);
- наблюдение за живой природой (трава, кусты, деревья, листья, цветы и т. п.);
- наблюдение за домашними животными и птицами, а также за зимующими птицами (кошка, собака, ворона, голубь, воробей, снегирь и т. п.);
- наблюдение за трудом взрослых (помощник воспитателя, шофер, дворник, строители и т. п.);
- наблюдение за жизнью улицы (автомобили, стройка, прохожие, новогоднее убранство улицы и т. п.).

В ходе каждого из видов наблюдений решаются конкретные воспитательные и образовательные задачи: обогащение детей знаниями об окружающем, развитие памяти, мышления, наблюдательности, внимания, речи, воспитание нравственных качеств, формирование любви к родной природе, бережного

отношения к ней, чувства прекрасного.

Естественно, на одной прогулке невозможно решить весь комплекс перечисленных задач. Выйдя на прогулку, воспитатель должен определиться с объектом наблюдения. Внимание детей крайне неустойчиво. Кроме того, на улице много отвлекающих факторов, которые могут появиться самым неожиданным образом (например, на территорию детского сада въехала продуктовая машина), поэтому к наблюдению нужно привлекать небольшую группу малышей, не занятых интересным делом (до 1 года 6 месяцев – 1 года 7 месяцев – 3–4 человека, старше 1 года 8 месяцев – 5–8 человек, к 3 годам – до 10 человек).

Наблюдение обычно носит кратковременный характер(3–5 минут). В процессе планомерной работы продолжительность некоторых видов наблюдений увеличивается до 7 минут (кормление зимующих птиц).

Для детей младше трех лет характерно чувственное познание действительности и наглядно-действенное мышление, поэтому кратковременность наблюдения не исключает его действенного характера. Например, первое знакомство с тем или иным животным (котенок, цыпленок и т. п.) должно строиться таким образом, чтобы каждый ребенок мог как можно ближе подойти к нему. При этом малыш учится под руководством взрослого бережно относиться к живому существу, заботиться о нем. При знакомстве с растительным миром внимание детей в первую очередь нужно обращать на самое яркое, впечатляющее (цвет, форма). Можно предложить малышам бережно прикоснуться к цветку, понюхать его, попробовать на вкус овощи или фрукты, вдохнуть их аромат; потрогать шишку и желудь, ощутить весовые различия камешка и желудя, температурные различия снежка и матерчатого шарика и т. п. Включение системы анализаторов в процесс познания способствуют обогащению личного опыта каждого малыша. Благодаря систематической работе к трем годам дети могут делать такие обобщения: «Ворона, голубь и воробей – это птицы», «Ромашка, мак и колокольчик – это цветы»; рассказать, кто из животных бегает, летает, плавает, ползает.

Интерес детей к окружающему миру должны поддерживать и родители. Например, по дороге домой они могут уточнить знания малыша о видах транспорта, цветах проезжающих мимо машин, праздничном убранстве города, витрин и др.

Дети с интересом наблюдают за миром взрослых, их взаимоотношениями. Воспитатели и родители постепенно знакомят малышей с разными профессиями: охранник, дворник, продавец и др.

Некоторую трудность для детей представляют наблюдения за

сезонными явлениями. В связи с этим целесообразно готовить малышей к тому, что они увидят на прогулке. Подготовительную работу нужно начинать во время сборов на прогулку. Например, воспитатель обращает внимание детей второго года жизни на то, во что они одеты, объясняет, почему на них сапоги, плащи, куртки, перчатки. («На улице холодно, дождливо».) При выходе на участок взрослый обращает внимание детей на лужи, мокрые скамейки, вместе с малышами наблюдает, во что одеты прохожие, уточняет, что одежда детей и взрослых подобрана по погодным условиям.

При сборах на прогулку детей третьего года жизни взрослый подготавливает их восприятие к освоению такого сложного понятия, как время года: «Что мы надели? Почему? Потому что на улице холодно, сыро, идет дождь, потому что пришла осень». На участке вместе с детьми воспитатель рассматривает желтые листья, мокрые скамейки, лужи, отмечает, что не слышно птиц.

Воспитатель не спешит, не навязывает детям объект для наблюдения. Он дает им возможность оглядеться, самим увидеть необычное (например, распустившийся цветок на клумбе) и только потом организует наблюдение. Часто при выходе на прогулку дети находят себе какое-нибудь интересное занятие, например, начинают кататься с горки. Воспитатель не должен нарушать самостоятельное проявление активности малышей. Наблюдение следует организовать позже.

Для закрепления и уточнения знаний, полученных в ходе того или иного наблюдения, следует предлагать детям **дидактические задания с использованием природного материала**, например, можно попросить выполнить простое поручение (набрать шишек или желудей), игровое упражнение («Раз, два, три – к дереву (к елке) беги!»), определить цвет предмета (собрать осенние листья красного цвета). В ходе выполнения такого рода заданий происходит дальнейшее накопление детьми чувственного опыта, обогащение представлений об окружающем мире, развитие мышления, речи.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что выполнение того или иного предложенного взрослым действия не должно быть самоцелью. Для детей большое значение имеет уверенность в том, что их усилия не пропадут даром. Конечный результат должен быть понятен и интересен малышам. Так из собранных детьми шишек воспитатель может выложить на влажном песке всевозможные узоры, привлекая к этой деятельности всех желающих; из пестрых осенних листьев сделать каждому малышу шапочку или пояс, выложить разноцветный ковер и т. п.

Непосредственные действия с доступным и интересным

природным материалом, совместные со взрослым исследовательские действия способствуют конкретизации представлений о свойствах и качествах предметов (снег и лед – холодные, но снег мягкий, а лед твердый и др.).

Детям нравится экспериментировать. Взрослый может предложить им понаблюдать: что случится, если льдинку положить на асфальт, залитый солнечным светом; что в луже поплывет, а что утонет (камешек, ватка, перышко, песок и др.). При этом воспитатель не спешит с ответом, а ждет, пока выскажутся все желающие.

Наблюдения можно закончить дидактической игрой («Угадай, что я вложу в твои ладошки: шишку или желудь (палочку или травинку)?», «Определи по запаху, что лежит под крышкой: лимон или огурец?»).

Детям третьего года жизни предлагают первые **трудовые поручения**. Например, завершая наблюдение за кроликом, можно предложить малышам принести ему травы и воды.

В силу свойственной детям активности они не могут оставаться в стороне от интересующих их дел и с удовольствием включаются в совместную со взрослым деятельность: помогают подметать веранду, собирать листья, убирать снег и др.

Первые элементарные трудовые действия детей третьего года жизни имеют огромное образовательное и воспитательное значение. Активные действия с природным материалом обогащают их чувственный опыт. Дети приносят снег или песок (влажный или сухой), ощущая их весовые различия, могут сами удостовериться, можно ли соорудить постройку из сухого песка и т. п. Они учатся действовать различными орудиями труда, стремятся помочь взрослым. У них совершенствуется ориентировка в окружающем, развивается речь, мышление, память. Дети запоминают, где стоят лопатки и ведерки, где можно набрать песок, куда его необходимо отнести и что с ним можно сделать.

Дети учатся соотносить свои действия с действиями сверстников, начинают высказываться по поводу совместных действий, давать советы товарищу. При выполнении трудовых действий под воздействием взрослого они учатся бережно относиться к природе, заботиться о живых существах.

Воспитатель продумывает заранее, какие трудовые поручения будут выполнять дети, какие трудовые навыки осваивать, какими средствами они достигнут результат; определяет место действия, подбирает необходимый инвентарь.

Дети младше 1 года 6 месяцев могут выполнить несложные поручения: принести ведерки, поставить на место веники. Дети

старше 1 года 6 месяцев способны выполнять сложные задания, состоящие из двух этапов: собрать листья и отнести их на веранду, взять на прогулку крошки хлеба и вместе со взрослым покормить птиц и др. Дети третьего года жизни по предложению воспитателя могут взять в специально оборудованном уголке труда (около веранды) ведерки и лопатки, чтобы вместе со взрослым включиться в трудовой процесс.

Мотивация действий детей должна быть разнообразной. Это поддерживает их активность и интерес к деятельности («Закончим лепить медведя и начнем с ним играть», «Принесем снег, чтобы соорудить снежную клумбу с разноцветными льдинками-цветами или сделаем горку для катания кукол». «Принесем угощение для зимующих птиц» и т. д.). Но познавательная мотивация является ведущей в любом виде деятельности детей. Она питает их активность. Этому способствуют также и разнообразные действия, которыми дети овладевают с большим интересом: они учатся сгребать снег для сооружения клумбы, расчищать дорожку от снега, чтобы устроить перебежки; приносить снег, чтобы слепить жирафа и т. д.

Действия детей еще несовершенны, характеризуются отсутствием целесообразности, поэтому первые трудовые задания представляют собой индивидуальные поручения каждому ребенку подгруппы, состоящей из 3–4 человек. Взрослый все время находится рядом, чтобы показать, как правильно пользоваться инвентарем, при необходимости оказать помощь. По мере закрепления того или иного навыка число детей в подгруппе постепенно увеличивается до 6–8 человек. Возрастает и сложность трудового задания, которое теперь уже может состоять из 3–4 этапов: взяли необходимый инвентарь, пошли к месту, где будут производиться трудовые действия, выполнили их, отнесли груз (четко фиксированный по весу) в назначенное место, а затем вернули инвентарь в уголок труда. Усложняются и приемы руководства детской деятельностью: напоминания, указания, советы, одобрение, похвала.

Успешное выполнение трудового поручения зависит не только от овладения теми или иными способами действий. Особое внимание следует уделять осознанию детьми значения результатов действий как конечных, так и промежуточных. Для этого при объяснении задания (например, сооружение снежного медведя) сначала нужно предложить детям выполнить первый этап поручения: отобрать определенный инвентарь и всем вместе пойти в указанное место за снегом. Затем дети переходят ко второй части задания: наполняют снегом ведерки до определенной отметки. На следующем этапе они относят снег к

месту постройки и приступают к сооружению медведя. Завершающим и самым трудным для детей является этап, когда нужно отнести инвентарь на место. Им хочется начать игру. Поэтому в первое время это задание выполняют лишь некоторые старшие дети.

Особо следует остановиться на инвентаре, который используют дети при выполнении трудовых поручений. Игрушечный инвентарь они не воспринимают серьезно. Он должен быть настоящим, соответствующим росту и силам детей. В летнее время это ведерки с устойчивым дном для песка и воды, совочки, грабли, венички. С внутренней стороны ведерка масляной краской должен быть отмечен уровень их наполнения (объем не более 0,2 кг). Те же требования относятся и к лейкам. В зимнее время детям предлагаются пластмассовые ведерки объемом до 2 кг (так как снег легкий, объемный), деревянные лопатки (с них не соскальзывает снег) площадью не более 20×25 см. Длина черенка лопатки, граблей – 60–70 см. Для каждого ребенка нужно иметь по 2 ведра или лейки, так как дети должны носить груз (до 0,2 кг) в обеих руках одновременно во избежание сколиоза. Расстояние, которое могут пройти дети, не должно превышать 100–120 м. На выполнение задания должно затрачиваться не более 10 минут (с обязательным чередованием активных действий и отдыха).

Трудовые действия не всегда являются завершающим этапом наблюдения. Они могут предшествовать развертыванию игр с природным материалом (принесли воду и начали купать кукол; наполнили песочницу песком и стали сооружать разнообразные постройки: дома, гаражи, дороги и т. п.).

В работе с детьми на участке в теплое время года широко используются песок и вода для экспериментирования, проведения дидактических игр, в самостоятельной деятельности. С этой целью взрослый подбирает разнообразный игровой материал (мелкие и крупные сита, пластмассовые бутылочки разного объема, чашки, воронки, фигурки водоплавающих птиц, рыб, разноцветные пластмассовые, деревянные и металлические шарики, сачки для их вылавливания или ложки-шумовки) и природный материал (камешки, листики, желуди, ракушки, шишки).

В зимнее время на участке детского сада с привлечением родителей можно соорудить 2–3 крупные снежные постройки, что активизирует разные виды движений (по лабиринту можно бегать, под жирафа подлезать, в корзину снежного медведя забрасывать снежки и т. п.; можно устраивать перебежки от одной постройки к другой (развитие ориентировки в окружающем),

прятаться за ними, устраивая переклички («Ау! Найдите нас, мы за медведем спрятались!»). Постройки следует постепенно дополнять. Дети могут украсить их разноцветными льдинками, которые заготавливаются накануне вечером. Из льдинок вместе с воспитателем малыши могут соорудить разноцветные дома, лесную поляну с грибами и ягодами, снежную клумбу и т. .п. или самостоятельно украсить снежный вал узорами.

Помимо наблюдений, дидактических заданий и трудовых поручений, во время прогулки следует организовывать **подвижные игры**. Игру можно предложить детям при выходе на прогулку, если на улице слякотно и холодно. Это сразу же повысит настроение малышей. Можно организовать подвижную игру в конце прогулки, когда дети полностью удовлетворили собственную познавательную потребность, когда заметно снизился интерес к игрушкам и предметам ближайшего окружения.

Детям в возрасте до 1 года 6 месяцев можно предлагать перебежки от предмета к предмету, незатейливые игры с мячом, такие игровые упражнения, как «Перешагни через палочку», «Попрыгай, как зайка» и т. п. Дети старше 1 года 6 месяцев с удовольствием включаются в игры с правилами. Сначала игры организуются с подгруппами детей, а затем со всеми малышами.

Быстрая утомляемость, характерная для детей первых лет жизни, компенсируется сменой игровых действий в ходе самой игры, чередованием их с кратковременным отдыхом. Играя, малыши повторяют усвоенный на занятии материал, учатся слушать и слышать взрослого, выполнять движения в соответствии с правилами, о которых рассказывает (и показывает) воспитатель. Объем знаний у детей пока еще невелик, внимание непроизвольно, неустойчиво, поэтому сюжет игры должен быть простым, персонажи – знакомыми. В ходе этих игр дети выполняют одинаковые роли (например, изображают птичек, мышек и т. п.) и движения. Воспитатель является одновременно и организатором, и участником игры. Поддерживая радостный настрой играющих, он должен держать в поле зрения каждого ребенка: одного побуждать к более энергичным движениям, другого ограничивать, снимая лишнее возбуждение, следить за тем, чтобы дети вовремя заканчивали игру, двигались в одном направлении, не мешали товарищам.

Для развертывания подвижных игр требуются различные атрибуты, выполненные руками воспитателей и родителей (разноцветные флажки, ленточки, платочки, зонтики, султанчики из гофрированной бумаги, шапочки с эмблемами знакомых животных и птиц, веночки, бумажные кораблики, корзиночки,

эмблемы цветов, грибов и т. п.), а также природный материал (кора деревьев, палочки, брусочки и др.).

Содержание игр следует постепенно обогащать. Понятный сюжет, интересные упражнения (сочетание ходьбы, бега, подскоков), использование эмблем (зайчик, птичка, бабочка и т. п.) создают у детей бодрое, жизнерадостное настроение. В ходе совместных увлекательных игр у малышей формируется умение прислушиваться к словам взрослого, адекватно реагировать на них, действовать по его сигналу и слову.

Огромное значение в ходе работы с детьми имеет поведение взрослого. Его неподдельный интерес к происходящему, доброжелательное отношение к детям, эмоционально окрашенная речь, песни, стихи, потешки оказывают положительное воздействие на малышей, никого не оставляют равнодушным. Вовремя услышанное четверостишие, песня, потешка или поговорка обостряют восприятие детей. Например, наблюдение за скачущей по дорожке лягушкой воспитатель может закончить загадкой:

После дождика на даче
Мы по всем дорожкам скачем.
Зелены мы, как трава,
Наша песенка: «Ква-ква!»

В ходе прогулки воспитатель должен найти время, чтобы поговорить с каждым малышом, поиграть с ним, приласкать его. Такие игры-забавы, как «Сорока-белобока», «Ладушки» и др., надолго повышают эмоциональный настрой детей. Ребенку нравится, когда воспитатель, поправляя съехавшую с его руки варежку, произносит: «Нету пальчика, пропал. В свой домишко не попал!» или, помогая достать носовой платок, вдруг говорит: «Береги нос в сильный мороз!»

Особенно тщательно воспитателю приходится готовиться к прогулкам в начале года, когда дети проходят период адаптации к условиям дошкольного учреждения. Воспитатель должен так организовывать жизнь детей, чтобы им было интересно с ним. Педагог заранее продумывает, что взять на прогулку: заготовки рисунков, разные поделки, сюрпризные коробочки, бумажные кораблики и самолетики в подарок малышам. Чтобы отвлечь детей, можно предложить им полить цветы, покормить животных в уголке природы, поиграть в веселые игры, поводить хоровод, порисовать палочками на влажном песке или цветными мелками на асфальте, разложить желуди, каштаны по нарисованным контурам и т. п. Все зависит от творчества воспитателя. Для того

чтобы дети быстрее запомнили имена сверстников, он может предложить им поиграть в мяч: «Кати мяч Саше! А ты, Саша, кати его к Оле!» и т. п. Для того чтобы малыши научились ориентироваться на участке, можно устроить экскурсию: «Пойдем к качелям! Вот они где у нас, веселые качели! А теперь пойдем к веранде. Что у нас на веранде? Чем мы здесь будем заниматься? А в этом домике у нас на полочке стоят книжки». Искренняя заинтересованность взрослого подкупает малышей, они быстрее и легче адаптируются к новым условиям.

В ходе прогулки воспитатель должен держать в поле зрения всех детей, чтобы вовремя предотвратить возникающий конфликт, похвалить тех, кто по собственной инициативе навел порядок в кукольном уголке на веранде и т. п. Так создаются благоприятные условия для всестороннего развития и воспитания детей на прогулке в течение года.

Своеобразие обучения детей первых лет жизни

Ребенок с момента рождения входит в мир людей, предметов, явлений и сразу же включается в активное познание ближайшего окружения, задействовав анализаторную систему. В. М. Бехтерев называл анализаторы «щупальцами мозга». Младенец в короткие промежутки бодрствования пытается следить глазами за медленно движущейся перед ним игрушкой мобиля. Слуховые реакции включаются позже, когда слуховые протоки освобождаются от околоплодной жидкости. Первые ориентировочные реакции младенца (рефлекс «Что такое?» по И. П. Павлову) со временем преобразуются в любопытство и любознательность, что, в свою очередь, открывает путь к творчеству.

Первые зрительные и слуховые реакции трансформируются в познавательную активность и движут развитием младенца. Взрослый, поддерживая активность ребенка, подвешивает над его головой на высоте 50–70 см движущийся и звучащий мобиль, способствуя развитию младенца и формированию умения занимать себя. Кроме того, взрослый своим пением, разговором, тесным эмоциональным общением в период переодевания, кормления, телесного контакта создает у малыша положительный эмоциональный настрой. В ходе тесного эмоционально-личностного общения взрослый старается удержать взгляд ребенка, модуляциями голоса, мелодичным перезвоном игрушек, включением спокойной тихой музыки старается активно воздействовать на его слух. К двум месяцам у младенца отмечается зрительное и слуховое сосредоточение, а к концу второго – началу третьего месяца появляется «комплекс оживления» – стартовая площадка для всестороннего развития малыша.

Теперь уже взрослый подвешивает игрушки над грудью младенца на высоте 30–35 см. Ребенок, размахивая руками, случайно наталкивается на подвешенную игрушку, замирает, прислушиваясь к ее звучанию, пытается схватить, удержать, ощупать. Одновременно в процессе эмоционального общения взрослый упражняет малыша в зрительном и слуховом сосредоточении и вводит в процесс общения яркую звучащую игрушку. Своим видом, голосом, движениями, поддерживая положительный эмоциональный настрой малыша, взрослый учит сначала следить за медленно передвигающейся перед ним

игрушкой, а затем и захватить ее. Так эмоционально-личностное общение (младенец – взрослый) преобразуется в ситуативно-деловое (младенец – игрушка – взрослый). Задача взрослого – обучить младенца захватывать игрушку и удерживать ее. С этой целью он слегка притрагивается игрушкой к тыльной стороне ладони младенца. Тот рефлекторно раскрывает ладонь, куда взрослый вкладывает игрушку. Сама игрушка должна быть небольшой, легкой, с удобной для захвата ручкой, яркой, с мелодичным звучанием. Под воздействием взрослого ребенок удерживает игрушку в руке, а затем учится брать ее сам из положений над грудью, справа и слева от себя, удерживать игрушку в руках, лежа на животе.

Зрительное и слуховое восприятие способствуют дальнейшему развитию ручной умелости. Младенец пяти месяцев, увидев лежащую сбоку игрушку, проявляет активность, тянется, пытаясь захватить ее. Так, под воздействием собственной познавательно-ориентировочной активности, комплекса зрительно-слухового восприятия и двигательных умений ребенок начинает переворачиваться со спины на живот и обратно. Лежа на животе, он делает попытки дотянуться до игрушки, пытается подползти. Все эти успехи малыш достигает благодаря взрослому, который подбирает необходимые игрушки и стимулирует его активность, располагая предметы на определенном расстоянии от ребенка (если игрушка будет находиться намного дальше вытянутой руки малыша, он после 2–3 попыток потеряет к ней интерес).

Чуть передвигая игрушку вперед, взрослый побуждает семимесячного ребенка ползать; поставив яркую игрушку на стул или низкий столик, побуждает восьмимесячного малыша вставать. Расставив недалеко друг от друга предметы мебели (журнальный столик, стул, табурет) и разложив на них игрушки, взрослый учит ребенка передвигаться от предмета к предмету и ходить (к 11–12 месяцам). Стараясь достать интересную игрушку, чтобы действовать с ней по собственному усмотрению, ребенок совершает подобные успехи. Но главное в этом процессе – присутствие взрослого, его заинтересованность в действиях малыша. Воспитывая любовью, взрослый никогда не должен принуждать, заставлять ребенка. Заметив его заинтересованность игрушкой, взрослый тут же создает условия для проявления детской активности, включает методы стимуляции: побуждения улыбкой, словом, дает положительную оценку его начинаниям, успехам. Малыш очень тонко чувствует это. В таких комфортных для себя условиях он растет активным и любознательным.

Таким образом, с первых дней жизни младенца взрослый,

вступая с ним в тесный эмоциональный контакт, начинает обучать ребенка, опираясь на его активность. При этом взрослый обучает его тем умениям, которыми ребенок самостоятельно овладеть не может. Например, наталкиваться руками на игрушку, ощупывать ее малыш учится сам, а брать ее из разных положений учит взрослый; младенец сам пытается дотянуться до игрушки, а ползать и ходить его учит взрослый и т. д. Только при таком подходе будут развиваться и закрепляться самостоятельность и инициативность малыша, а его обучение будет носить развивающий характер.

Умение захватывать игрушку открывает перед ребенком широкие возможности самостоятельно занимать себя. Желание действовать с предметами усиливается, когда в 7 месяцев малыш способен свободно удерживать в каждой руке по игрушке, легко сосредотачивать на них свое внимание, перекладывать их из руки в руку, размахивать ими, бросать. Желание действовать самостоятельно возникает и тогда, когда игрушка попадает в поле зрения младенца. Многообразие игрушек, желание овладеть каждой побуждает ребенка часто менять их, выполняя с ними одни и те же действия: малыш стучит, размахивает, грызет, лижет, бросает игрушку, чтобы перейти к следующей, опробовав на ней знакомые способы действия. В таких неспецифических (манипулятивных) действиях происходит накопление чувственного опыта малыша, развитие познавательной активности, упражнение и совершенствование ручной умелости. Таким образом, основная форма активности малыша – предметно-манипулятивная, направленная на изучение ближайшего предметного окружения с помощью самостоятельных действий в нем. Но без целенаправленного руководства взрослого малышу не обойтись.

С момента рождения взрослый общается с ребенком, напевая ему, разговаривая с ним, развивая при этом его зрительное и слуховое сосредоточение. Ближе к трем месяцам взрослый начинает обращаться к младенцу с протяжными звуками: а-а-а-гу-у. После короткой паузы он произносит эти же звуки шепотом и даже беззвучно, чтобы малыш мог сконцентрировать свое внимание на движении губ. При систематическом использовании этого приема младенец к четырем месяцам начинает шевелить губами, складывать их так же, как взрослый, и вскоре пробует вторить услышанным звукам, действуя по подражанию. Таким образом, основы подражания закладываются в процессе развития зрительно-слуховых восприятий малыша, благодаря его умению сосредотачиваться на показе взрослого.

В условиях тесного эмоционального контакта, улучив

момент, когда интерес к игрушке у малыша 7–8 месяцев несколько угаснет, взрослый может показать ему новое для него действие, например, как ставить кубик на кубик. Взрослый неторопливо выполняет это действие и сопровождает его четким, легким для подражания словом: «Так! Так!» Ребенок заинтересованно следит за действиями взрослого. В конце, когда взрослый предлагает включиться в совместную с ним деятельность, малыш настороженно молчит. Взрослый показывает новое действие еще раз. Ребенок протягивает руку и пытается поставить кубик на кубик, действуя по подражанию.

С подражания начинается процесс обучения детей предметным действиям. Показ взрослого выступает в качестве образца, то есть становится дидактическим приемом. Ребенок будет включаться в действия, если предмет и действия взрослого с ним ему интересны.

Ведущей деятельностью на этом этапе развития ребенка становится формирующаяся предметная деятельность.

С целью развития предметной деятельности взрослый создает педагогически целенаправленную среду: оставляет на время обучения только те игрушки, с которыми они вместе будут действовать; определяет место действия (у стола, на ковре и т. п.), отводит специальное время в режиме дня (спустя 20 минут после приема пищи, не позднее 30 минут до сна).

Помня о том, что малышу присуща ярко выраженная ориентировочная реакция на новизну (рефлекс «Что такое?»), необходимо каждый раз, перед тем как начать обучение, предоставлять ребенку возможность познакомиться с предметом, обследовать его, чтобы затем, не отвлекаясь, приступить к обучению. Демонстрируя разнообразные специфические действия с игровым материалом, взрослый сопровождает их четкими, лаконичными словами, пояснениями. Как метод обучения его речевые воздействия еще не имеют самостоятельного значения, но подготавливают восприятие ребенка к словесному воздействию со стороны.

Немаловажное значение для детей имеет сам игровой материал. Например, начиная обучать детей умению ставить кубик на кубик, на первых порах для игры следует отбирать необходимые кубики. Они должны быть одноцветными, одинакового размера (чтобы малыш не отвлекался). При этом их должно быть не более четырех штук (чтобы не затягивать постройку, иначе интерес к ней угаснет). Все внимание ребенка должно быть направлено на взрослого, на демонстрируемые действия (отвлекающие моменты следует предусмотреть и исключить).

Взрослый привлекает внимание ребенка к кубикам, медленно ставит один на другой, сопровождая свои действия коротким словом «Так!», а в конце радостно сообщает: «Вот и получилась башенка!» Видя заинтересованность малыша, воспитатель предлагает ему повторить показанные действия самостоятельно, то есть действовать по подражанию. В случае затруднений, нерешительности ребенка взрослый прибегает к методу пассивных движений – медленно действует его рукой, поощрением, улыбкой стимулируя активность малыша.

Для закрепления двигательного навыка следует предлагать разные варианты действия:

• выполнять действие попеременно (один кубик ставит взрослый, другой – ребенок, действуя по подражанию);

• действовать параллельно (каждый строит свою башню, ребенок ставит кубик на кубик следом за взрослым);

• действовать поэтапно (сначала каждый строит стены дома, затем делает крышу и т. д.).

Выполняя одно и то же действие, дети усваивают его рисунок. Собирая в следующий раз одноцветную пирамидку из четырех колечек одного размера и действуя также попеременно со взрослым или параллельно с ним, малыши осваивают другой способ действия (рисунок действия) – нанизывание. Одновременно дети открывают для себя назначение игрового материала (объект действия).

Обучая детей разным специфическим действиям с игрушками, взрослый начинает обращать внимание малышей на полученный результат, демонстрируя его в качестве яркого образца: «Вот какая красивая башенка у нас получилась!» Взрослый усиливает значимость результата с помощью мотивации, предложенной при введении дополнительного персонажа: «Давай построим башенку для петушка!» Завершается постройка тем, что петушок взлетает на башенку и весело поет: «Кукареку! Сижу высоко, гляжу далеко!» Освоение необходимых способов действий, а также желание собственными усилиями достичь результата способствуют успешному образовательному процессу. Однако на первых порах детям не дают в руки дополнительную игрушку (машину, собачку и т. п.), так как она будет отвлекать их от основной цели. Малыш получает ее, достигнув результата, чтобы обыграть постройку. Со временем игрушка появляется в начале предметных действий, стимулируя малыша действовать результативно, доводить начатое до конца.

Немаловажное значение в этот первоначальный период обучения имеет и развитие речи ребенка.

Обучение детей первых лет жизни своеобразно, что

обусловлено особенностями развития малышей.

• Детей этого возраста отличает **высокая степень познавательной активности** при вхождении в социум. Они стремятся понять, принять и даже воздействовать на окружающий мир, испытывая потребность в общении со взрослым и новых впечатлениях. В связи с этим обучающие воздействия взрослого должны носить развивающий характер, что реализуется при постепенном усложнении воспитательно-образовательных задач с учетом возможностей детей. При неоправданно легком содержании заданий у малышей снижается познавательная активность, наступает разочарование. Если же задания сложные для их восприятия, дети теряют к ним интерес, могут просто уйти.

• Детям присуща **врожденная потребность в активных движениях**. Для поддержания их активности и заинтересованности в процесс обучения вводят разные виды движений (подлезания, переходы по мостику и т. п.), фрагменты подвижных игр (птички полетели, зайчики запрыгали), в условиях прогулки предусматривают передвижения детей в процессе наблюдений, экскурсий и т. п.

• Для детей характерно **отсутствие сосредоточенности**, что объясняется их быстрой утомляемостью. Под воздействием взрослого работоспособность малышей постепенно нарастает от начала учебного года к его концу, а также от возраста к возрасту. Обучающие воздействия на малышей первого года жизни длятся не более 3–4 минут, на детей младше 1 года 6 месяцев – 4–5 минут, на детей младше двух лет – 5–7 минут. Дети третьего года жизни активно участвуют в предлагаемых мероприятиях в течение 10–12 минут. Кукольный театр, показы-инсценировки могут длиться 15–20 минут.

• Детей невозможно заставить слушать, смотреть, если им что-то неинтересно. Такое поведение детей объясняется **несформированностью их произвольного внимания**. Интерес детей к демонстрационному материалу во многом определяется его яркостью, эстетическим оформлением. Прямые обучающие приемы (показ образца, способы действия с ним, объяснения) обязательно должны сочетаться с игровыми: сюрпризность, неожиданное появление и исчезновение персонажа, отгадывание его по голосу, введение нового персонажа (Снегурочка, матрешка и др.). В то же время не стоит увлекаться развлечением. Захваченные ярким зрелищем дети перестают действовать, находясь во власти новых впечатлений. Не следует также использовать средства наглядности, которые отвлекают малышей. Например, при показе кошки не надо повязывать ей бант.

• У малышей не выработана **произвольность запоминания, для них характерна неустойчивость формирующихся знаний и умений**. Поэтому взрослый широко использует повторы, предусматривает вариативность собственных воздействий. Так, на первом году жизни один и тот же предмет малышу предъявляют в разных ситуациях 50–70 раз (Г. М. Лямина). На втором году жизни в ходе совместных действий активность ребенка возникает не сразу, а после 3–4 демонстраций нового действия или предмета. Повторы следует предусматривать в дидактических играх, при чтении текстов (кормление куклы, нанизывание колец, пение колобком песенки и т. п.). Закрепление нового осуществляется эффективнее при использовании таких методов, как изменение места проведения наблюдений (в живом уголке, на участке старшей группы и др.), замена части пособий однотипными, требующими самостоятельного узнавания знакомого в новом, частичное изменение зрительных ориентиров. Например, дети упражняются в различении и назывании цвета (желтый, как лимон) при сборах на прогулку (куртка товарища), у цветника (желтый тюльпан), при рассматривании иллюстраций (цыпленок, солнце) и т. п.

• **Ответные реакции** на новое у детей второго года жизни порой **носят отсроченный характер**. Ребенок может не сразу ответить на вопрос взрослого, а спустя день-два, иногда в самый неподходящий момент (во время обеда, при укладывании спать).

Результативность ответных реакций детей повышается, если взрослый варьирует их побуждения к высказываниям. Например, он спрашивает: «Кто это? Киса! Поиграй с кисой. Погладь кису! Скажи: „Киса!“ Позови кису: „Киса, киса!“» И в то же время малыш младше 1 года 6 месяцев может повторить новое для него слово лишь тогда, когда объект исчезнет из его поля зрения, иначе ребенок будет находиться во власти зрительных впечатлений и молчать.

Качество усвоенных умений повышается, если они подкрепляются зрительными впечатлениями. Например, перед рисованием рыбки можно показать детям фрагмент фильма о рыбках, живущих в Красном море, прежде чем лепить медведя – о медведях в лесу, у реки. Понятия о времени года (например, о весне) уточняются, расширяются при просмотре соответствующего видеоряда, прослушивании звуков леса, пения птиц, звона капели и т. п. В ходе конструирования полезно ввести симпатичный персонаж, например, матрешку, для которой дети будут строить дом, петушка, для которого они будут сооружать башенку и т. п.

• У детей **не сформировано осознание произвольности**

действий. Например, воспитатель показывает ребенку, как можно выложить дорожку. Малыш смотрит, но зачастую не реагирует на предложение подражать. Взрослому приходится прибегать к методу пассивных движений, действуя рукой ребенка, поощряя словом, улыбкой. Это помогает малышу перейти к действиям по подражанию. Нарастание самостоятельных умений по руководством взрослого способствует развитию умений детей действовать по предложенному образцу, а затем умению выполнять знакомые действия по словесному указанию взрослого. Предметно-практические действия стимулируют общее развитие ребенка, повышают его работоспособность, умение доводить начатое до конца.

Так у младенца с первых месяцев жизни под воздействием взрослого зарождается умение обучаться.

В силу быстрого темпа роста и развития малышей на каждом возрастном этапе в прцессе обучения решаются свои специфические задачи, используются свои методы и приемы, исходя из возможностей каждого ребенка.

В условиях личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка обучение малышей на этапе раннего детства только формируется, но значимость его в реализации задач, направленных на развитие каждого из воспитанников, бесспорна.

Развитие игры в раннем детстве

В первые годы жизни ребенок начинает осваивать игровую деятельность. Младенец – активное существо. Научившись с помощью взрослого брать игрушки из разных положений, он проявляет самостоятельность и инициативу, захватывает любую игрушку, лежащую поблизости, начинает манипулировать ей, выполнять ряд неспецифических действий до тех пор, пока взгляд его не упадет на другой предмет. С ним он действует точно так же. В этих манипулятивных действиях происходит саморазвитие малыша. Он сам находит себе занятие, демонстрирует самостоятельность. Обогащается его чувственный опыт, так как в процессе познания окружающей предметной действительности активно задействована анализаторная система ребенка. В этих действиях совершенствуются движения младенца, развивается его память, внимание, наглядно-действенное мышление. Взрослый открывает ему разные способы действия с игрушками, а затем демонстрирует логическое завершение совместно выполненных предметных действий (результат), помогая малышу осознать, зачем производится то или иное действие, какая цель при этом преследуется.

К концу первого – началу второго года жизни малыш уже может заниматься с игрушкой сам, производя специфические действия, добиваясь желаемого и прогнозируемого результата. Таким образом он постепенно осваивает рисунок действия, запоминает образ действия, у него появляются такие личностные качества, как сосредоточенность, целенаправленность, формируется произвольность поведения. Ребенок получает удовлетворение, видя достигнутый результат. Взрослый, вынося позитивную оценку его действиям, формирует положительное отношение малыша к самому себе, то есть позитивную самооценку.

Манипулируя разнообразными игрушками, ребенок производит с ними одни и те же неспецифические действия. Взрослый демонстрирует малышу первые игровые действия с куклой, которые хорошо знакомы ребенку по собственному опыту (кормить, качать и т. п.). В начале второго года жизни, умея подражать, ребенок начинает выполнять реальные действия в воображаемой ситуации. Постепенно он начинает понимать все преимущества такой игры, играть с удовольствием и большим интересом. В отличие от предметных действий, действия с сюжетными игрушками можно прекратить в любой момент, так как они не имеют конкретного зримого результата. Сюжетные

игрушки можно менять в ходе игры по своему усмотрению. Одни и те же игрушки можно по-разному использовать в разных играх. Ребенок учится действовать в воображаемой ситуации, что является отражением его большой внутренней работы. С помощью взрослого он начинает понимать и выполнять конкретные функции взрослого, неосознанно принимает игровую роль. С развитием речи на третьем году жизни ребенок осваивает все больше игровых действий и с помощью взрослого начинает выстраивать их в сюжет. Все больше внимания он уделяет играм с сюжетными игрушками, выполняя воображаемые действия в воображаемом плане. Теперь действия с игрушками-предметами играют дополнительную роль, помогают развивать и усложнять сюжетную игру (например, чтобы продлить игру с куклами, ребенок делает им кровати и др.).

В ходе игры у детей развивается воображение, первые элементы творчества. Ребенок гордится своими успехами. Растет его самосознание, формируется личность.

Предметно-игровая деятельность детей [2]

У детей первых лет жизни предметно-игровая деятельность является ведущей (Л. С. Выготский) не только потому, что ребенок большую часть свободного времени занят с предметами (игрушками), но и потому, что он постепенно овладевает способами усвоения общественного опыта (действуя по подражанию, затем по образцу взрослого и далее по его словесной инструкции). Действия с предметами способствуют развитию речи детей, обогащению словарного запаса, памяти, способствуют умственному, сенсорному развитию (умению воспринимать, различать, выделять предметы по образцу, группировать по определенному признаку и соотносить их); помогают овладевать практическими способами ориентировки (пробы, примеривания), умением выполненять умственные операции в развернутом наглядно-практическом плане.

Предметно-игровая деятельность способствует развитию памяти, внимания, воображения, начал творчества, наглядно-действенного, а затем и наглядно-образного мышления, развитию личностных качеств малыша, его самооценки.

Формирование действий с предметами у ребенка первого года жизни

Взаимодействие «ребенок – взрослый» формируется с первых дней жизни младенца и выражается в форме эмоционально-личностного общения. Через некоторое время взрослый начинает вводить в общение предмет (игрушку). В результате такого взаимодействия (взрослый – предмет – ребенок) формируется новый вид общения – ситуативно-деловое, в процессе которого взрослый и ребенок тесно контактируют по поводу игрушки. Основным средством общения, помимо экспрессивно-мимического, становится предметное действие.

Взрослый учит младенца выделять игрушку в ближайшем окружении, захватывать ее, удерживать в разных положениях и разнообразно действовать с ней. Хватание – значимое приобретение малыша: оно способствует развитию целенаправленных движений рук, развитию общих движений (ползание, ходьба), ориентировки в окружающем.

Умея удерживать в руках сначала один, а затем и два предмета (к 6 месяцам), ребенок начинает действовать с ними поочередно или одновременно, что свидетельствует о

совершенствовании его внимания, которое становится все устойчивее и распространеннее.

Манипулируя предметами, ребенок не может без помощи взрослого раскрыть специфические действия с ними. Взрослый показывает характерные действия с предметами: на закрепленный штырь нанизывает небольшие кольца серсо (подготавливая к действиям с пирамидкой), ставит кубик на кубик. Он помогает малышу к 7–8 месяцам осознать и запомнить **важные составные части предметного действия: рисунок действия** (конкретные приемы его выполнения) **и образ действия** (общее представление о назначении предмета). Без этих двух составляющих ребенок долгое время будет лишь манипулировать предметами, демонстрируя низкий уровень познавательного и умственного развития (ребенок в 2 года не может собрать пирамидку, состоящую из 4 колец). Усилия взрослого в основном направлены на то, чтобы ребенок, действуя по подражанию, усваивал разные способы действия.

Взрослый должен эмоционально показывать те или иные действия: используя разнообразные жесты, круговые движения руками («Много!»), разведение рук в стороны («Большой!»), указание пальцем и т. п., сопровождая движения соответствующими словами, интонацией. Способности подражать конкретным действиям малыш учится долго, неторопливо. Одновременно вслед за взрослым он учится повторять отдельные слова («Вот!», «Так» и др.) Сопровождение действий речью способствует активизации умственной деятельности ребенка, его умению общаться. Например, поставив 4 кубика друг на друга, ребенок вслед за взрослым радостно кричит: «Все!» – и хлопает в ладоши, призывая взрослого разделить его радость. Осваивая разные способы действий, подражая взрослому, ребенок не всегда может самостоятельно воспроизвести их, часто забывает. В случае затруднения взрослый действует его рукой, используя метод пассивных движений. Но этот метод эффективен лишь в начале ознакомления со спецификой действий. При выполнении различных действий ребенок стремится внести что-то свое. Взрослый не должен подавлять его инициативу.

Следует создавать необходимые условия для развития активности ребенка: подготовить место для активного бодрствования (достаточный по площади манеж или место за барьером), подобрать разнообразные игрушки в необходимом количестве (в зависимости от числа детей), предоставить время и свободу действий.

Ребенок увлеченно **исследует предметное окружение**: извлекает звуки из резиновых игрушек, мнет и рвет листы

бумаги, прислушиваясь к их шуршанию (чувственное познание окружающей предметной действительности). Малыш открывает для себя новые свойства предметов: резиновые игрушки можно сжимать и извлекать из них звуки, кубиками можно стучать, шарик катать. Выбрасывая игрушки из манежа, он замечает: одна покатилась, другая распалась на части и т. п. Таким образом ребенок активно осваивает первые результативные действия (при условии, что результат нагляден и максимально приближен к действию: бросил – тут же получил результат). В процессе таких увлекательных действий он активно постигает окружающую предметную действительность, возрастает его самостоятельность, инициативность, упражняется рука, кисть, пальцы. Кроме того, он еще и **экспериментирует**, упорно просовывая мишку между прутьев барьера, пытаясь поставить куклу на шарик и т. п. В свободном экспериментировании формируется познавательная мотивация, проявляется любознательность.

Закончив выполнять то или иное действие, малыш конца первого года жизни вслед за взрослым восклицает: «Так! Вот! Все!» и др. По просьбе взрослого жестом, пальцем показывает тот или иной предмет.

Обогащается сенсорный опыт ребенка: с помощью осязания, мышечного чувства, зрения и слуха он начинает различать цвет, форму, размер предметов, останавливая взгляд на их цветовом оформлении, прислушиваясь к их звучанию. К концу года у него заметна координация движений, развитие глазомера. Совершенствуются внимание, память малыша, прослеживается избирательность к игрушкам. Усвоенные действия с предметами-игрушками лягут в основу сюжетно-игровой деятельности на втором году жизни.

Постепенно у ребенка первого года жизни развивается наглядно-действенное мышление. Но несмотря на самостоятельность и инициативность ребенка, пока еще **сам предмет (игрушка) диктует ему способ действия с ним**.

Таким образом, на развитие игровой активности малыша в первом полугодии первого года жизни влияет эмоциональное общение со взрослым. Во втором полугодии игровая деятельность ребенка обогащается за счет усложнения общения и развития предметно-манипулятивных действий.

Развитие предметных действий ребенка второго года жизни

1 год – 1 год 6 месяцев

Умение самостоятельно передвигаться и понимать обращенную к нему речь взрослого открывает перед малышом огромные возможности удовлетворения потребности в постижении окружающей предметной действительности и активных действий в ней.

Ребенок теперь может сам приблизиться к любой заинтересовавшей его игрушке, выбрать способ действия с ней, заниматься с ней столько, сколько захочет. Но находясь во власти зрительных впечатлений, он отвлекается на другие игрушки и предметы, не может сосредоточиться, длительно играть, переходит от одного предмета к другому. Такие действия, характерные для детей конца первого – начала второго года жизни, не следует считать бесполезными. Ребенок действует по собственной инициативе, проявляет самостоятельность, любознательность, умение исследовать, экспериментировать. В предметном экспериментировании развиваются наглядно-действенное мышление, память, внимание, воображение. Ребенок получает удовлетворение от собственных успехов. Похвала взрослого способствует формированию его самосознания.

И все же длительно заниматься самостоятельно малыш еще не может. Предоставленный сам себе, он быстро теряет интерес к игрушкам, разбрасывает их. В результате пирамидки рассыпаны, матрешки разбросаны, сам ребенок разочарован, устал. Взрослый должен быть постоянно рядом, чтобы при необходимости помочь ребенку, заинтересовать его, организовать совместные действия. Только видя интерес взрослого к игрушке, ребенок способен активно действовать с ним. Обучая, взрослый демонстрирует только те действия, которые ребенок не может выполнить самостоятельно. Малыш открывает ящик, разбирает матрешку, достает из бидончика шарики, а закрыть, собрать, вложить – учит его взрослый. Малыш постепенно учится выполнять действия рукой, кистью, пальцами, оттачивая собственные умения (используя захват тремя пальцами – щепотью, затем двумя – пинцетный захват), решая задачи моторного плана (вкладывать – выкладывать, опускать – вынимать). Эти **действия** называют **соотносящими**. Используя развивающиеся умения руки при самообслуживании, малыш начинает выполнять **орудийные действия**. Например, он действует лопатой, совком, молотком, пользуется ложкой-шумовкой, ситом, доставая из воды шарики и т. п.

С удовольствием подражая взрослому, ребенок пока еще воспринимает лишь внешнюю схему действия, но не его смысл. Для того чтобы чисто внешнее подражание стало осмысленным, необходимо включать дополнительные стимулы.

В конце первого – начале второго года жизни **взрослый знакомит детей с логическим завершением предметного действия, с его результатом**. Усложняя действия с пирамидкой, воспитатель показывает четкую последовательность нанизывания колец от большого к маленькому; учит складывать башенку, чередуя кубики двух цветов. В ходе совместных с ребенком действий взрослый напоминает, что только их четкая последовательность приводит к желанному результату, в конце игры учит контролировать результат, задействовав зрительное и тактильное восприятие (например, показывает, как провести руками по пирамидке сверху вниз: «Гладенькая!»). Воспитатель **учит различать цвет и величину предметов** (большой – маленький), голосом подчеркивая разницу между ними («Ма-а-аленький!»), пряча предмет в ладони (большой предмет не спрячешь и в обеих руках).

Взрослый **учит детей различать форму** шарика и кубика. «Круглый шарик!»-обращается он к ребенку и обводит пальцем вокруг шарика. «Круглый!» – обводит пальцем ребенок и катит шарик, как взрослый. Воспитатель выполняет те же действия, предлагая ему для обследования яблоко, апельсин, колесо от маленькой машины: «Круглое колесо, машина катится». Скатывая шарики по желобку, взрослый уточняет: «Круглые!» И тут же показывает кубик: «Кубик!» Воспитатель обводит кубик, пальцем ребенка, фиксирует углы, пытается скатить по желобку («Нет! Кубик не катится!») т. д.

У детей в возрасте 1 года – 1 года 6 месяцев интенсивно нарастает объем понимаемых слов, в связи с чем меняется и характер обучения. Метод демонстрации образца в сочетании со словом взрослого приобретает весомую значимость, становится ведущим. Формируются, расширяются, становятся прочнее связи между предметами, явлениями действительности и обозначающими их словами. Меняется и поведение ребенка. Возрастает его активность и инициативность. Сначала отвечая на вопрос взрослого, малыш указывает на предмет пальцем, указующим жестом, что свидетельствует о понимании речи взрослого. Жестовая речь – это переход к активным речевым высказываниям ребенка. Поэтому следует добиваться от него ответов (подражая взрослому) сначала отдельным словом, а с 1 года 4 месяцев – 1 года 6 месяцев предложением, состоящим из двух слов. Если не обращать на это внимания, жестовая речь будет сопровождать предметную деятельность на протяжении всего второго года жизни малыша.

В силу возрастных возможностей дети этого возраста все еще находятся во власти зрительных впечатлений: часто отвлекаются,

начав играть с одной игрушкой, и, увидев другую, прерывают свою деятельность, не доводят начатое до конца. В поведении детей появляется специфическая черта: малыш вдруг перестает активно участвовать в игре, слушать взрослого, начинает отворачиваться. Со стороны кажется, что он не воспринимает происходящее. Но проходит несколько дней, и вдруг в самый неподходящий момент (на прогулке или при умывании и т. п.) ребенок по собственной инициативе обращается к взрослому, чтобы продемонстрировать требуемое ранее. Этот эффект отсроченного действия, который можно наблюдать и в развитии активной речи малышей, часто ставит в тупик взрослого. По мнению психологов, его наличие свидетельствует о том, что осознание происходящего ребенком еще непроизвольно, а потому выборочно и неполно.

Стараясь правильно выполнить вслед за взрослым то или иное действие, малыш радуется успеху, ожидая заслуженной похвалы. Оценка взрослым действий ребенка, сопровождаемая положительными эмоциями, важна для него, так как помогает правильно оценить уровень успешности собственных действий и себя самого.

Об уровне развития предметных действий ребенка в возрасте 1 года – 1 года 6 месяцев свидетельствуют следующие показатели:

• помнит назначение знакомых предметов (образ действия);

• стремится выполнять разнообразные специфические действия с предметами (рисунок действия).

1 год 6 месяцев – 2 года

Развитие речи (как понимание, так и активная речь) вносит существенные изменения в предметную деятельность детей старше 1 года 6 месяцев:

• развитие способности подражать в сочетании с пониманием и активной речью позволяет малышам воспроизводить не только те действия, которым их обучал взрослый, но и те, которые они наблюдали у сверстников;

• взрослый может связывать чувственный опыт малышей со словом, в результате чего совершенствуется восприятие детьми свойств и качеств различных предметов (цвет, форма, положение в пространстве и т. п.);

• взрослый корректирует действия малышей не только в процессе показа, но и с помощью слова. Воспитатель продолжает помогать детям выполнять необходимые действия: разъяснять,

уточнять, напоминать их последовательность;

• дети понимают объяснения, инструкции взрослого и в то же время могут проявлять собственную речевую активность («Дай!», «Я сам!» и т. п.);

• малыши уже способны подчинять свое поведение требованиям взрослого. Их действия теперь опираются не на наглядно воспринимаемую действительность, а на содержание услышанных предложений (это первый шаг к развитию произвольности).

Изменяется и характер игровых действий детей. Они старательно долго и увлеченно действуют с предметами по собственной инициативе, упражняясь в закреплении знаний и умений, приобретенных ранее. Так у детей **появляются процессуальные действия**. Внешне они схожи с манипулятивными (рисунок действий одинаков), но имеют ряд различий и демонстрируют дальнейшее развитие малыша. В отличие от манипуляций процессуальные действия результативны (ведерко наполнено песком), что импонирует ребенку. Малыш вновь и вновь возвращается к одним и тем же действиям (высыпает песок, чтобы набрать его снова), получая удовольствие от того, что может действовать самостоятельно и результативно. Ребенок горд собой и желает еще раз получить подтверждение этому. Он вновь повторяет действия, чтобы пережить чувство удовлетворения от собственных достижений.

Наполнив ведерко, малыш начинает осознавать, что он сам может достичь результата: «Я могу!» Это переживание является первичным самоотношением и чрезвычайно важно для формирующейся личности ребенка.

Взрослый, деликатно подключаясь к действиям малыша, обогащает их, придает им более понятное, логическое завершение, то есть переводит процессуальные действия в план целесообразных, результативных: перевернул наполненное ведерко – получилась башенка. Малыш – внимательный наблюдатель и отличный ученик. Вскоре процессуальные действия с предметами уступают место целесообразным.

Развитие речи на этом возрастном этапе повышает уровень обучаемости детей. Взрослый все реже прибегает к показу детального развития движений и действий, все больше руководит словом: напоминает последовательность действий, уточняет, одобряет, поддерживает активность малыша, радуется его успехам. Конечно, процесс усвоения ребенком инструкций взрослого еще несовершенен в силу слабого развития произвольности и восприятия речи, поэтому взрослому приходится время от времени прибегать к методу пассивных

движений, демонстрируя рисунок и образ действия, помогая осознавать представление о конечном результате.

Малышу все еще трудно удерживать в памяти конечную цель, ему свойственно отвлекаться на более интересное для него занятие. Взрослый собственной заинтересованностью, помощью и поддержкой приучает ребенка справляться со спонтанными импульсами, действовать сосредоточенно, результативно. Этот педагогический трудоемкий процесс требует от взрослого терпения, чуткости, любви к детям, знания объема умений и потенциальных возможностей каждого из воспитанников.

Выполняя орудийные и соотносящие действия, дети упражняются в различении свойств и качеств предметов, действуя путем их сравнения, сопоставления, накладывания, группировки, осваивают их сенсорные свойства. Включение в процесс восприятия слуха, зрения, осязания, рече-двигательной активности повышает эффективность обучения. Например, различие между понятиями «широкое – узкое» усваивается легче, когда ребенок той или иной гранью кладет на ладошку кирпичик и пытается обхватить его. Знакомство детей с ягодами и фруктами можно провести как увлекательную игру, предложив малышам различать их по форме и цвету, угадать по аромату и вкусовым ощущениям и др. Эти упражнения увлекают малышей, способствуют более прочному освоению материала.

В таких игровых упражнениях, как нанизывание шариков на леску (бусы для мишки), пристегивание пуговиц, действия с крючками, кнопками и молниями при оформлении дидактических панно «Цветочная поляна», «Новогодняя елка» и т. п., совершенствуются движения руки, кисти, пальцев. В этих упражнениях возрастает интерес к играм, самостоятельность и сосредоточенность детей, формируется познавательная мотивация деятельности. Мелкая моторика рук способствует развитию речи, так как двигательный центр мозга возбуждает работу расположенного рядом речевого центра.

Дети **начинают действовать не по подражанию, а по образцу взрослого**. Это становится возможным, так как они довольно свободно владеют разными способами действий, понимают обращенную к ним речь и сами вступают в речевое общение со взрослым. Например, взрослый говорит: «Красный флажок. А кубик какой? Красный? Красный, как флажок? Нет, не такой! А паровозик красный? Красный, как флажок? Такой? Такой!» И т. п. Так же детей знакомят с величиной и формой предметов. При поддержке взрослого путем разных способов действий ребенок должен сам убедиться в правильности или ошибочности собственных суждений. Состояние успеха,

подтвержденного взрослым, укрепляет уверенность малыша в своих возможностях, повышает интерес к игре. Этому способствует и самостоятельный поиск способов результативных действий. Например, играя с геометрической коробкой, малыш примеривает кубик то к одной, то к другой прорези, повторяя: «Такой? Нет, не такой!», проводит пальцем по ее периметру и т. д. Путем проб и ошибок он устанавливает грибочки на цветном столике. Такие развернутые действия способствуют формированию у ребенка не словесно-формальной, а чувственно-практической ориентировки на свойства и качества предметов.

Дети второго года жизни успешно выполняют классификацию (легковые, грузовые машины), обобщение предметов (большие и маленькие матрешки) и действий (нанизывание колец, бус; нагружают грузовую машину кубиками, усаживают в нее разных мишек, зайцев и перевозят в другое место и др.); выполняют действия более экономным способом, производя лишь зрительный контроль, а затем действуют не только на основе наглядных свойств, но и производят действия, ориентируясь на их смысловую принадлежность к **целостному процессу** (например, в ходе игры-лото «Кому что нужно?»).

В конце второго – начале третьего года жизни дети большее предпочтение отдают самостоятельным действиям с игрушками. Если раньше предмет диктовал ребенку способы действия с ним, то теперь **побудителем к действию становится и сам предмет, и представления о нем**. Ранее малыш начинал действовать с теми предметами, которые попадали в поле его зрения. Теперь он подбирает предметы по ходу игры, например, строит берлогу для мишки. Теперь предметы «подчиняются» его желанию действовать с ними так, как он задумал.

Систематическое руководство взрослого, его тактичные побуждения могут вызвать в памяти малыша цепочку последовательных действий, усложняя, обогащая его собственные игровые действия. **Ребенок много и подолгу экспериментирует с игрушками**, постоянно ищет, как по-новому использовать их: он то насадит на стержень пирамидки резиновую игрушку, то отвинтит колеса паровоза, то вобьет в прорезь геометрической коробки матрешку.

Взрослый должен следить и пресекать нежелательные действия исследователя, подбирать для него необходимый материал.

Чувствуя уверенность в своих силах, ребенок стремится к самостоятельным действиям, начинает отстранять взрослого («Я сам!»).

Об уровне развития предметных действий ребенка в возрасте

1 года 6 месяцев – 2 лет свидетельствуют следующие показатели:

• умение разнообразно действовать с предметами на основе их наглядных свойств и смысловой принадлежности;

• стремление выполнять предметно-игровые действия самостоятельно и результативно.

Развитие предметно-игровой деятельности ребенка третьего года жизни

У детей третьего года жизни достаточно хорошо развиты речь, память, внимание, наглядно-действенное мышление.

В ходе совместной деятельности взрослый акцентирует внимание детей не на самом процессе выполнения действий, а на их результате. Стремясь выделить в сознании ребенка **представление о конечном результате**, он переориентирует всю систему предметных действий на их подчиненность конечному результату. Теперь воспитатель не всегда может контролировать правильность выполнения действий, требующих осуществления отдельных операций (например, подбор парных или разрезных картинок), или действий, производимых в строго определенной последовательности (например, игры с матрешкой, пирамидкой), а останавливать внимание уже на конечном результате. Педагог предоставляет детям в свободное пользование игровой материал, который предусматривает поэтапное выполнение определенных действий (например, конструирование). При этом по ходу выполнения действий он **учит малышей выделять промежуточные и конечный результаты**. Параллельно у детей **начинает формироваться способность контролировать собственные действия**, оценивая их как «правильные – неправильные».

Теперь ребенок может действовать по предложению взрослого. **Умение действовать по речевой инструкции** – еще одно новообразование. Ребенок начинает играть, опираясь не на наглядный образец, а на содержание высказываний взрослого. Взрослый, поддерживая возрастающую самостоятельность ребенка, предлагает ему на выбор две игры (пирамидку или пазлы). Выбрав пирамидку, ребенок сам берет ее в определенном месте, выполняет действия в строгой последовательности, доводит действия до прогнозируемого результата.

Предметные действия детей по сути самостоятельные упражнения в тщательном повторении разученных действий с неизменным результатом. И все же возможности малышей действовать самостоятельно и результативно (как способ

присвоения опыта взрослого) все еще ограничены. Например, в ходе игры в лото или домино им нужна помощь в умении зрительно соотносить изображение на картинке с образцом на общей карточке. В игре с двух-трехместной матрешкой дети учатся составлять упорядоченный ряд предметов по степени выраженности в них признака величины; упражняются в составлении упорядоченного ряда, включающего в себя чередование и сериацию предметов по одному признаку, а затем нескольким противоположным признакам. Взрослый знакомит их с методом проб и примеривания, соотнося объемные и плоскостные фигуры (пазлы) с дифференцированными понятиями (длинный – короткий, высокий – низкий, узкий – широкий), выделяя каждое из них голосом, называя их в разных вариантах, предлагая детям повторить. Отвечая на вопросы «Зачем?», «Куда?», «Почему?», охотно рассуждая по поводу совместных со взрослым действий, дети действуют свободно, результативно. В итоге развивается воображение, а затем и творчество малышей. Они увлеченно используют приобретенные знания и умения в собственных играх (мозаика, аппликация, конструирование, изобразительная деятельность); включают предметные игры в канву сюжетных игр (готовят куклам подарки к празднику – нанизывают бусы и т. п.).

К концу третьего года жизни дети **демонстрируют умение мыслить образами**, **вводят в игру предварительный замысел**, договариваясь между собой («Давай построим дочкам дачу») и по ходу игры обсуждая задуманное («Моя дача большая, у тебя – маленькая. У тебя и дочка маленькая. А когда она придет ко мне в гости, я посажу ее на такой большой стул. Хочешь?», «У меня будут большие ворота, чтобы твоя и моя машины въехали. Давай, приезжай в гости!»).

Теперь не предмет, а **предварительный замысел диктует детям логическое развитие действий**. В ходе их выполнения дети демонстрируют целенаправленность поведения, четкое представление о желаемом результате. С помощью только зрительного контроля ребенок оценивает собственное творение, удовлетворенно улыбается и спешит обратиться к взрослому: «Посмотрите, что я построил!» Врослый, вынося позитивную оценку творчеству малыша, формирует у него положительное отношение и к деятельности, и к самому себе, что ложится в основу самооценки.

На третьем году жизни совершенствуются движения ребенка, его речь, наряду с наглядно-действенным мышлением появляется и наглядно-образное, развивается воображение, рождается личность.

Об уровне развития предметно-игровой деятельности ребенка в возрасте трех лет свидетельствуют следующие показатели:

• свободно переносит в самостоятельную деятельность усвоенные знания и умения;

• действует целенаправленно, результативно;

• воплощает свой замысел в логике внутреннего плана.

Предметно-игровая деятельность – ведущий вид деятельности в раннем детстве. Ведущая деятельность (по А. Н. Леонтьеву) – это деятельность, в процессе овладения которой происходит развитие ребенка и подготавливается переход к другой ведущей деятельности на более высоком уровне.

Становление сюжетной игры

Сюжетная игра для ребенка – это область воображаемого, где воспроизводятся события реальной жизни. Игра – не подготовка к будущей жизни, а сама жизнь малыша во всем многообразии ее проявления.

В игре малыш действует по своему усмотрению. В ней не обязательно непосредственное участие взрослого, но без его поддержки, советов ребенок быстро теряет интерес к сюжетной игре. К тому же взрослый создает необходимые условия для развития игры: выделяет время, необходимое для разворачивания игровых действий, игровое пространство, достаточное для того, чтобы дети не чувствовали себя стесненно, подбирает игровой материал в соответствии с уровнем развития и возможностями малышей, с учетом зоны их ближайшего развития.

Игра привлекает ребенка свободой действий: по своему желанию можно менять материал, место игры, цели и т. п. Можно экспериментировать, останавливать событие и опять возвращаться к нему. В игре **важен процесс, а не результат**. **Ребенка привлекают попытки воспроизводить сферу деятельности взрослых, не укладывающуюся в рамки собственных действий**.

Игра позволяет ребенку осваивать действительность через действия в условных обстоятельствах (например, купание мишки), воспроизводить фрагменты реальной жизни взрослых. Условность ситуации импонирует малышу, так как не требует выполнения точных действий с реальными предметами, что, в свою очередь, не сковывает детскую активность. К тому же появление в деятельности малыша первых предметов замещения позволяет ему мыслить и действовать обобщенно, а не конкретно, как в практических действиях с предметами.

Сюжетная игра проходит своеобразный путь развития.

Зарождение игровых действий у детей первого года жизни

Младенец в первые месяцы жизни не выделяет сюжетную игрушку среди других предметов. Случайно наталкиваясь на игрушку рукой, он ощупывает ее, пытается удержать.

Взрослый побуждает ребенка взять игрушку, формируя умение захватывать и удерживать предметы, брать их из разных положений. Младенец действует с сюжетными игрушками так же, как и с предметными: размахивает, сжимает, бросает и т. п.

Показы действий с игрушками (Ляля (кукла) топает: топ-топ! Пляшет: ля-ля-ля! Спит: баю-бай!) вызывают кратковременный интерес малыша, но действовать, подражая взрослому, ребенок чаще всего отказывается. Взрослый действует его руками, развлекая малыша.

В этом возрасте дети часто меняют игрушки, у них отсутствует устойчивый интерес к ним, неспецифические манипулятивные действия.

Таким образом, для младенцев характерны предметно-манипулятивные действия ознакомительного характера. Ведущий способ игрового действия в этом возрасте – манипуляции.

Развитие игровых действий у детей второго года жизни

1 год – 1 год 6 месяцев

Малыш находится в плену зрительных ориентиров, следствием чего является частая смена игрового материала. Внимание его еще неустойчиво, собственный набор игровых действий ограничен, игры носят кратковременный манипулятивный характер.

Дети часто с увлечением занимаются собственными «открытиями», которые взрослые расценивают как невинные шалости: втискивают в узкую прорезь геометрической коробки деревянный шарик, насаживают на стержень пирамидки резиновую игрушку и т. п. Но иногда приходится останавливать юного исследователя, который старательно выламывает дверцы или колеса машины.

Особое отношение у детей к куклам. Малышам младше 1 года 6 месяцев не следует давать в свободное пользование нарядных кукол с длинными волосами, подвижными глазами. Ребенок не успокоится, пока не стянет с куклы носки, туфли, платье, стремясь поскорее увидеть, что скрывается под одеждой. Затем он примется исследовать ее подвижные глаза, следом займется волосами. Все эти действия – не баловство, а плод исследовательских интересов ребенка. Зная об этом, детям до 1 года 6 месяцев нужно давать кукол с литыми волосами, в легких распашонках на липучках, которые можно без труда снять и одеть, с гнущимися руками и ногами, чтобы можно было посадить куклу на стул, уложить в кровать. Малышей в возрасте двух лет учат одевать кукле носки и тапочки, переодевать в свободные платья на кнопках, пуговицах, бережно обращаться с игрушкой, следить, чтобы она спала, закрыв глаза. Освоив эти умения, дети

третьего года жизни получают кукол с подвижными глазами, в красивых нарядах.

Задача взрослого – **пробудить интерес** малышей в возрасте 1 года-1 года 6 месяцев **к игровым действиям с сюжетными игрушками, вникать в смысл сказанного, поддерживать разговор**. С этой целью взрослый начинает устраивать кратковременные показы с куклой, демонстрируя отдельные, хорошо знакомые детям по личному опыту действия: кукла ходит («Ляля топ-топ!»), кукла пляшет («Оля ля-ля-ля!»). Ребенок заинтересованно следит за действиями взрослого и по его предложению начинает подражать ему и в действиях, и в речи (что особенно ценно).

Затем взрослый вводит второй предмет: ложку или легкое одеяльце. Предметные действия, усвоенные ребенком в быту (кормление, сон), он переводит в игровой план, в игру понарошку. Взрослый предлагает ребенку самому разобраться в происходящем, принять условность игровой ситуации. Взрослый помогает ему в этом: медленно «кормит» куклу ложкой, сопровождая действия четкими, легкими для подражания словами: «Ам! Кушает – ам!», качает куклу: «Баю-бай»

Развитие понимания речи и способность подражать (умение, появившееся ранее в предметных действиях) способствуют успешному развитию умения выполнять показанные взрослым игровые действия с сюжетной игрушкой. Внимательный наблюдатель становится прилежным учеником. Но метод пассивных движений он вскоре отвергает, так как действия ложкой (рисунок действия и образ действия) ему хорошо знаком. Ему нравится на равных со взрослым кормить или убаюкивать куклу.

Для того чтобы поддержать инициативность ребенка, обогатить его игру разнообразными игровыми действиями, взрослый создает специальные **подсказывающие ситуации**. В игровом помещении он раскладывает небольшие наборы игрушек (не более двух): на диванчик сажает куклу, рядом с ней кладет небольшое легкое одеяльце, на ковер ставит машину и рядом сажает мишку, у окна – собачку с миской. Ребенок в возрасте 1 года 2–3 месяцев много и охотно двигается. Увидев один из наборов, он останавливается и начинает играть, не отвлекаясь и не мешая остальным. Сама ситуация подсказывает характер игрового действия. Взрослый одобряет активность малыша.

Воспитатель знакомит детей с разными действиями. Малыши старательно подражают ему: кормят ту же куклу, что и взрослый, качают того же мишку и т. п. Им трудно перенести усвоенное действие с одной игрушки на другую. По сути это **обобщение**,

сложное умственное двуплановое новообразование, которому следует учить детей: кормить и куклу, и мишку, и зайку (обобщение в предметах); покормить куклу, покачать ее, погулять с ней (обобщение в действиях).

Постепенно нужно вводить в игру новых персонажей, новые действия, новые слова, развивая детскую память, мышление, воображение. Так, ребенок учится сам выполнять с понравившейся игрушкой те или иные игровые действия, которые просты лишь внешне. В отличие от действия с предметом-игрушкой действие с сюжетной игрушкой нацелено на процесс его выполнения. Оно не предусматривает получение результата, который обычно служит сигналом окончания действия. Вследствие этого дети часто попадают в затруднительные ситуации, не зная, когда прекратить игру. Взрослый обязательно приходит на помощь.

> Например: малыш молча кормит куклу, но часто отвлекается, прерывает свои действия, смотрит по сторонам. Ребенок затрудняется оценить, накормлена ли кукла. Ему помогает воспитатель: «Покормила дочку? Молодец! Спросил ее: „Поела?“ Дочка благодарит тебя: „Спасибо! Вкусная каша!“»

В то же время ребенок может довольно долго выполнять какое-то действие (например, катать мишку в коляске). Ему не утомительны однообразные движения рукой. Такие действия можно отнести к процессуальным.

Дети с живым интересом воспринимают осуществляемый воспитателем **перенос знакомых действий на игрушечных животных**. И к куклам, и к животным они проявляют добрые чувства, симпатию. Вместе со взрослым малыши придумывают им имена, наделяют яркими чертами: мишка Федя – сладкоежка, зайка Степа всего боится, его надо оберегать, успокаивать, кукла Соня любит спать, а Катя – плясать. Этот метод позволяет обогащать игровые действия детей, которые начинают относиться к персонажам, как к малышам, за которыми нужен постоянный уход, интуитивно возлагая на себя роль взрослого.

Во время игры малыш говорит только за себя. Укладывая куклу спать, он может сказать: «Баю-бай, спи», при кормлении: «Ешь!» Взрослый помогает ему осознать собственные действия: «Ты, как мама!»

К 1 году 6 месяцам дети свободно выполняют перенос действия на разных персонажей (катают сначала мишку, затем зайца), демонстрируя обобщение в предметах. Обобщения в действиях зачастую лишены смысла, так как у малышей

отсутствует представление об их логической последовательности.

> Например: девочка надевает на зайца варежки и шапочку. Вдруг ее намерения изменяются и она укладывает одетого зайца спать.

Иногда ребенок увлекается каким-то действием и забывает обо всем. Например, малыш начинает готовить суп. Он мешает его, пробует, опять мешает, забывая, для чего он это делает.

Взрослый постепенно расширяет круг атрибутов игровых действий и мест их выполнения: кормление персонажей он организовывает за столом, расставив перед куклами тарелки, разложив ложки; сон – в кровати с подушкой и одеялом. Игровая мебель должна быть устойчивой и соответствовать росту детей (за столом должны помещаться и кукла, и малыш, на кровати – и ребенок, и мишка).

Демонстрируя игровые действия, взрослый комментирует их: «Каша горячая, надо подуть!», «А у тебя сладкая каша? Ты попробовала?» Ребенку нравится заинтересованность взрослого, он подражает и его действиям, и словам.

Набор игровых действий пока невелик и знаком малышу по собственному опыту (кормление, сон, прогулки), но каждое из них можно выполнять самостоятельно с понравившейся игрушкой, и это импонирует ребенку. Задача взрослого – наполнять содержанием каждое игровое действие (не нужно спешить развивать сюжет!).

> Например: взрослый укладывает слоненка спать – снимает с него рубашку, вешает ее на стул, целует слоненка, убаюкивает, напевает колыбельную.
>
> В следующий раз ребенок по предложению взрослого играет рядом (каждый купает свою дочку). Малыш вслед за взрослым подливает в ванночку теплую воду, трет куклу мочалкой, старательно вытирает ее и укладывает спать.

Если ребенок начинает играть сам, взрослый помогает ему советом, напоминанием, прямым указанием. **Взрослый постепенно создает игровую ситуацию**, интонацией подчеркивая каждое действие: «Погуляли? Молодцы! Теперь можно и поесть! Где тарелки с супом?» и т. п. Главное – искренне выражать свое доброе отношение к ребенку, заинтересованность его действиями, ободрять, поддерживать и обязательно хвалить: «Ты заботливая, как мама (бабушка)!»

Ребенок через свои ощущения пропускает любую ситуацию,

что помогает ему понять происходящее понарошку (кормит куклу и сует пустую ложку себе в рот).

Но игру детей еще нельзя назвать сюжетной по нескольким причинам:

• малыши старательно выполняют только те разученные действия, которые хорошо знают и помнят;

• в игре имеют место манипуляции, схожие с процессуальностью: многократная повторяемость одного и того же действия без видимого интереса;

• в большинстве случаев отсутствует логическая последовательность в выполнении необходимых действий;

• наблюдаются разрозненные действия (девочка покормила собачку, отвлеклась, затем пошла с ней гулять, но вскоре переключилась на другую игрушку).

Ближе к 1 году 6 месяцам дети начинают довольно свободно ориентироваться в игровом пространстве, использовать в своих играх разнообразный материал. Теперь они уже по собственной инициативе для продолжения игры могут взять дополнительный материал, недостающий предмет, выполнить одно действие за другим.

Взрослый создает для этого необходимые условия: пополняет игровой материал, располагает его так, чтобы дети не отвлекались и в то же время могли воспользоваться им (часть материала нужно расположить возле стола (тазик для стирки, утюг), на открытых полках (сковорода, сито, половник). В случае затруднения взрослый подсказывает, напоминает детям последовательность действий («Сначала приготовь суп!»), создает игровую ситуацию («Смотри, твой зайка Степа уже проснулся! Покорми его!») и сам включается в игру. Воспитатель может выступать в роли ведущего или равноправного партнера по игре

(субъект действия), а может стать и объектом действия, вызывая у детей всплеск эмоций.

> Например: воспитатель говорит ребенку, который готовит кашу для куклы: «У тебя получилась такая вкусная каша! Я тоже хочу ее попробовать, можно? Покорми и меня!» Воспитатель открывает рот, чмокает, ахает, качает от удовольствия головой: «Как вкусно» и т. п.

Это удачный прием обогащения ребенка дополнительными знаниями о предметах, их свойствах, действиях, ощущениях объектов действия, воплощенных в простых словах. Те же самые побуждения можно произносить и от имени куклы (хотя детям больше нравится видеть взрослого в такой необычной роли).

Малыш вовлекается в обсуждение происходящего (правда, еще только отдельными словами или предложениями, состоящими из 2–3 слов). Взрослый вопросами обогащает игру ребенка, побуждает его к речевой активности: «А ты не забыла положить в кашу сахар? Ты ее хорошо мешала? Каша не подгорела? А суп не горячий? Лучше подуй! Давай подождем, когда он немного остынет! А где у нас соль? Или ты уже солила?» и т. п.

Ребенок – не только старательный ученик. В возрасте 1 года 4 месяцев – 1 года 6 месяцев он начинает отмечать для себя что-то новое и не упускает момента, чтобы не внести это новое в свою игру. Сначала это единичные случаи, но не отметить их нельзя. Он начинает отражать в игре наиболее яркие для себя события из жизни окружающих, выполнять отдельные действия взрослого, пытается стать на его место, действовать, как он. Увидев взрослого, занятого уборкой, ребенок по собственной инициативе находит тряпочку и молча включается в работу: он может протереть сначала пол, а следом обеденный стол. Или берет газету, удобно располагается в кресле и с важным видом принимается «читать» ее, как папа. Ребенок очень доволен, когда взрослый от души хвалит его.

Как охарактеризовать эти действия малыша? По сути это тоже подражание реальным действиям, но подражание более высокого порядка, потому что взрослый не обучал ребенка этим действиям. Малыш освоил их самостоятельно. Он действует в рамках тех событий ближайшего реального окружения, которые способен сам понять, оценить и принять. Ребенок подсмотрел их в повседневной жизни, проявил инициативу и самостоятельность, перенес эти действия в собственную игру, обогатив ее, перенес не формально, а осознанно, понимая их суть, встраивая в собственные игровые действия. В педагогике такие игровые **действия называют отобразительными**. Появившись неожиданно, они начинают все ярче проявляться в игре ребенка. Так постепенно формируется **отобразительная игра**.

Отобразительный характер игровых действий свидетельствует о совершенствовании мыслительных процессов ребенка: внимания, памяти, представлений.

Для того чтобы поддерживать инициативу детей, развивать отобразительную игру, закреплять и обогащать ее, необходимо предоставлять малышам в свободное пользование дополнительные атрибуты: телефон, газеты, журналы, оправы очков (без стекол), тюбики от губной помады, флаконы из-под духов, баночки из-под крема. В группе необходимо оформить уголок ряжения, расположив в нем разноцветные косыночки, шарфики, юбки, сумочки, крупные бусы и др. Одежда должна

быть на липучках, юбки – на резинке, чтобы ребенок не испытывал затруднений при ее надевании. Часть игровой комнаты нужно пополнить мебелью: поставить диван, кресло, торшер, телевизор, зеркало в полный рост ребенка. (Зеркало служит не только для рассматривания нарядов ряжения, но и для формирования образа Я.)

Систематические наблюдения за действиями людей в помещении и на улице, их поведением в разных ситуациях, беседы на эту тему дают детям богатый материал для разворачивания собственных игровых действий. Не следует забывать также о животных, вместе с детьми отмечать их голосовые реакции, характерные повадки, отображать их в игре: прыгать, как зайка, чирикать и летать, как птички.

Об уровне развития игровых действий детей в возрасте от 1 года до 1 года 6 месяцев свидетельствуют следующие показатели:

• появление игровых действий;

• умение переносить 1–2 игровых действия на разных персонажей.

Ведущий способ игровых действий в этом возрасте – подражание.

1 год 6 месяцев – 2 года

Развитие понимания и активной речи детей в этот возрастной период в сочетании с умением подражать и формирующимся умением отображать действительность составляет основу развития и совершенствования игровых действий. Задача взрослого – способствовать этому. С этой целью в свободное пользование детям предоставляется разнообразный игровой материал: кастрюльки, сковородки, дуршлаги, солонки, глубокие и мелкие тарелки, чашки с блюдцами, бокалы, чайники, сахарницы, конфетницы, вазы для фруктов. Подушка на кровати должна быть с наволочкой, одеяло – с пододеяльником, матрас – с простыней. Часть игрового материала выставляется так, чтобы побуждать ребенка к игре, а часть располагается рядом на открытых полках. Закрепляется место хранения игрового материала: в буфете – посуда, в шкафу – одежда для кукол.

Развитие активной речи способствует тому, что дети вступают в обсуждение игровой ситуации со взрослым, который широко использует вербальный метод, стараясь **заменять прямые указания косвенными**. Если раньше воспитатель говорил малышу: «Смотри, твоя дочка проснулась. Можно и покормить ее!», – то теперь он обращается к ребенку: «А Таня

хочет гулять?» Он устраивает показ во время игр детей, уточняет, напоминает продолжение действия: «После каши дети пьют молоко». Или: «Ты собираешься кормить Федю? Ты уже приготовил еду?» Ближе к двум годам нужно предоставлять детям свободу выбора действий: «Твой зайка любит морковку, капусту или огурец?»

С развитием у детей речи, произвольности их **разрозненные действия начинают объединяться в «цепочки»**, но их последовательность определяется предметами, которые находятся в поле зрения малыша. Поэтому стол для кормления стоит поставить недалеко от кровати, рядом – шкаф с одеждой и т. д.

Взрослый обогащает игровой опыт малышей. В показах-инсценировках появляются новые сюжеты, в ходе которых дети учатся сочувствовать персонажу, приходить на помощь, выражать собственное отношение (порицать, останавливать, радоваться, восхищаться и т. п.). Эти действия они переносят в игру. Малыши под воздействием взрослого обогощают свой игровой опыт, осваивают разные способы одного и того же действия, например, кормят котенка из миски, а курочке насыпают на травку зернышки; куклу укладывают спать в кровать, а щенка – в будку и т. п. Одновременно обогащается речь детей. Они могут сказать, кто клюет, лакает, грызет, кто спит в кроватке, будке, гнездышке, норке. В совместных со взрослыми играх дети учатся общаться свободно, непринужденно. Малыши дружно обсуждают, что будут готовить, сколько воды нужно налить в кастрюлю, когда солить еду. Взрослый напоминает, как подавать суп на стол (разлить по тарелкам половником, чуть остудить, поставить на стол, где уже лежат ложки и салфетки, стоит тарелка с хлебом). Воспитатель как можно чаще обращается к собственному опыту ребенка: «Когда ты садишься за стол, что ты перед этим делаешь? Руки моешь! Пусть и твоя дочка тоже вымоет руки. Только учи ее правильно мыть руки!», «Учи пользоваться салфеткой!» и т. п.

Иногда взрослый недооценивает жизненный опыт ребенка, который не только учится играть, но и сам многое замечает в повседневной жизни и переносит это в свою игру. Взрослый спешит, делает акцент на сюжете («Покормил? А теперь иди гулять!»), в то время как нужно подробнее обыграть, обогатить содержанием то или иное действие. Иначе дети начинают действовать схематично, копировать действия взрослого. В результате снижается уровень самостоятельности, активности, инициативности малышей, развития их воображения.

Играя, ребенок начинает **брать на себя роль** заботливой мамы, бабушки (роль в действии).

Организуя подвижную игру, нужно знакомить детей с яркими

образами, например, образом птички. Яркий образ вызывает у малышей положительные эмоции, теплые чувства. Дети с увлечением выполняют разнообразные движения, сравнительно легкие для подражания, показывают, как птички летают, весело и громко чирикают, клюют зернышки, разлетаются в разные стороны и возвращаются вновь. Главное, чтобы дети легко **принимали игровую воображаемую ситуацию**, осознанно выполняли действия, соответственно выбранному персонажу (ролевое поведение). Наблюдая за игрой детей, взрослый руководит словом, косвенно направляя их активность: «Какая веселая птичка Маша! Она громко и весело чирикает! А птичка Саша как клюет! Она вырастет большой!»

Но как бы весело ни играл ребенок, изображая тот или иной персонаж, в самый разгар веселья на вопрос «Ты кто?» он назовет свое имя («Костя!»). С удовольствием выступая в какой-либо роли (птички, котенка, щенка и др.), дети демонстрируют набор игровых действий, в которых сочетаются подражание и отображение. Их **увлекает свобода действий, ролевое поведение, но не сама роль** (роль в действии). Роль в данном случае – набор знакомых и увлекательных игровых действий.

Дети легко принимают условность ситуации и условность действий в ней, оперируют довольно солидным набором игровых предметов. Если раньше условность действий малыш воспринимал как забаву, как подражание взрослому, то теперь ему нравится и он старается сам максимально подробно разыгрывать действия в условном, воображаемом плане (он заглядывает в чашку, есть ли в ней молоко, при кормлении куклы предлагает ей пустую ложку, дует, пробует, как будто в ней есть каша).

В этом возрасте взрослый демонстрирует детям новое умение – **умение замещать отсутствующий предмет другим**, не похожим на него, предлагает предметы-заместители. Замещение не возникает само по себе. По мере принятия игровой воображаемой ситуации под воздействием взрослого ребенок все меньше ориентируется на внешний вид игрушки. Это результат напряженной внутренней работы малыша. Ребенок уже хорошо знаком с предметом, его свойствами, значением сформировал свое представление о нем и теперь в игровом действии начинает с помощью взрослого ориентироваться на представление, а не на реально существующий предмет. Он учится в игровом плане оперировать представлениями так, как оперирует с предметами в реальном мире. Это возможно лишь в ходе совместной со взрослым игры.

Например. Играя с малышами, воспитатель вдруг спрашивает: «Где же конфеты? Надо угостить гостей!», находит разноцветные маленькие шарики и облегченно произносит: «Да вот же где они! А я ищу, ищу!» Дети напряженно следят за развитием событий, легко разбираются в происходящем и начинают угощать гостей «конфетами». Очень скоро они и сами начинают демонстрировать действия замещения, например, предлагая кукле сосиски (палочки). Воспитатель подробно обговаривает качества предмета-заместителя, обращаясь к кукле: «Тебе понравились сосиски (палочки)? Они вкусные, сочные. Еще дать?»

Воспитатель побуждает ребенка к высказываниям, радуется его находкам по замещению предметов, но никак не навязывает свои действия, не настаивает на их использовании. Главное – не превращать игру в занятие, в натаскивание; нужно оставлять место для развития детского воображения, а затем и творчества. Если ребенок не понял смысл замещения, он не торопит его, ждет, когда малыш осмыслит новое понятие.

По мере освоения условной игровой ситуации ребенок все легче принимает условность предметов-заместителей, все больше ориентируется не на их внешний вид, а на свое представление о предметах: кубик – это мыло и хлеб, листик – блюдце и т. п. Малыш еще только учится переносить усвоенные им ранее или подмеченные у взрослых предметно-практические действия в воображаемую ситуацию, в форму представлений.

Например: малыш стоит у плиты, переворачивает на сковороде колечки-пирамидки – он жарит котлеты. На вопрос «Что это у тебя?» отвечает: «Колечки».

Для закрепления действия замещения следует предоставлять детям в свободное пользование предметы полифункционального назначения (то есть те, которые могут заменять разные предметы): палочки, кубики, колечки. К концу второго года жизни в качестве заместителей дети широко используют природный материал (варят суп, бросая в кастрюлю листики, травинки; ножом (палочкой) режут салат (траву), используют палочку, как шприц, градусник, ложку, расческу, мобильный телефон и др.).

Со временем **дети начинают пользоваться условным действием без использования предмета**, например, протягивают взрослому пустую ладошку: «На тебе конфету!»

Все эти приобретения дают толчок для развития детского

воображения. Наличие воображаемой ситуации (по определению Л. С. Выготского) следует считать главным признаком игры.

Ребенок конца второго – начала третьего года жизни, играя, надевает юбку, бусы, повязывает косынку. Он может стать мамой или кошечкой, пойти в гости или спрятаться от дождя, увидев зонтик.

Для развития игры взрослый предлагает детям разные предметы (юбки, кофты, плащи, накидки на пуговицах, крючках, молниях и т. п.) и атрибуты (ушки зайчиков, веночки и т. п.). Ручная умелость малышей способствует поддержанию игровой активности, предметы подсказывают развитие игровых действий (зонтик, леечка, тазик и др.).

Дети **начинают планировать свои действия**: «Буду купать мишку!» – громко объявляет малыш. Но без помощи взрослого ему не обойтись. Взрослый напоминает, что нужна теплая вода, шампунь, мыло. Ребенок тут же находит тазик, кегли и кубик и начинает купать мишку.

Проигрывая те или иные действия, малыш к концу второго – началу третьего года жизни в воображаемом пространстве начинает проявлять творчество: наряжает куклу на праздник, подбирает ей под цвет платья бант, цветок.

Об уровне развития игровых действий детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 2 лет свидетельствуют следующие показатели:

• развертывание игровых действий с элементами подражания и отображения;

• умение в условных ситуациях выполнять условные действия с использованием предметов-заместителей;

• выполнение роли в действии.

Ведущий способ игрового действия в этом возрасте – сочетание подражания с отображением.

Развитие сюжетно-отобразительной игры детей третьего года жизни

В этот возрастной период разворачивается сюжетно-отобразительная игра, в которой есть место и подражанию (чему учили), и отображению (что ребенок перенес в игру из окружающей жизни), и воображению. В ходе игры дети используют предметы-заместители.

Развитие речи, предварительный игровой опыт положительно сказываются на развитии игры детей.

Взрослый продолжает открывать ребенку увлекательный мир игры, постепенно вводит в ее канву элементы дидактики,

действий с предметами-игрушками, что позволяет обогащать и продлевать игру. Например, собираясь в гости, большая и маленькая куклы отбирают для себя наряды и по размеру, и по цвету. В играх с щенком вдруг возникает необходимость в постройке для него будки непременно синего цвета.

Дети **могут** теперь **длительно играть в воображаемом плане**. Это огромный прорыв в развитии их мышления. У ребенка **появляется четкий внутренний план**, которому он будет целенаправленно следовать.

> Например: «Сейчас погуляю со своей собачкой и построю ей машину!» – говорит ребенок. Рядом появляется еще один малыш. Дети берут пластилин, лепят машины и обсуждают дальнейшее развитие игры.

Разрозненные действия с помощью взрослого **постепенно начинают выстраиваться в определенной последовательности, составляющей сюжет** (ребенок сам отыскал необходимые предметы, сам приготовил кашу, накормил куклу и пошел с ней гулять). Налицо **элементы планирования**, разнообразные переходы от одного действия к другому, **творческий подход к реализации собственного замысла**.

В игре предметные действия постепенно отходят на второй план. Теперь они используются как дополнительный материал с целью развертывания игрового действия с сюжетными игрушками, усложнения сюжета (дети покатали зверушек в машине, а потом начали строить им большие и маленькие дома, ходить друг к другу в гости).

Руководство игрой теперь направлено на развертывание сюжета, знакомого детям по сказкам, жизненному опыту (встреча Нового года, поездка зверей в гости к бабушке-медведице с корзинами подарков: шоколадками (каштаны), конфетами (желуди), тортом (сложенные стопочкой листики).

В ходе показа или совместных игр воспитатель делает акцент на **проявлении личностных качеств персонажей** (радость, разделенная с друзьями, щедрость, умение прийти на помощь, выразить сочувствие и т. п.). Напоминая последовательность действий, взрослый опирается на личный опыт малышей, предлагает вспомнить, что и как нужно сделать, обращает внимание на игру товарищей. **Косвенные вопросы к детям заменяются вопросами, побуждающими к размышлениям**: «Может, зайка хочет гулять?» и **проблемными ситуациями**: «Проснулась Оля печальная. Может, она кушать захотела, а может, заболела?»

Усложняется оснащение игры. В помещении группы

выделяются специальные игровые зоны: кухня, спальня, гостиная. В кухне ставят стол, большую плиту, буфет с набором чайного и столового сервизов. В гостиной – диван, кресло, зеркало, телевизор, телефон, торшер используются не только как атрибуты игры, но и как предметы для развития диалогической речи малышей. В шкаф кладут комплект постельного белья, пижамы, рубашки, шорты, брюки, кофты. Летом выкладывают косынки разной цветовой гаммы, панамки, кепки, зимой – варежки, шарфы, шапочки. На вешалки вешают демисезонное пальто, шубы. В уголок ряжения подбирают мужскую и женскую одежду на крючках, молниях, кнопках, пуговицах, завязках. На зеркальный столик кладут расческу, разнообразную «парфюмерию», ставят шкатулку с бусами, рядом располагают зонты, сумочки, корзиночки и портфели. Дети могут по своему усмотрению наряжаться папой, мамой, дедушкой, бабушкой или красивой тетей.

Только в самом конце третьего года жизни дети начинают осознавать свою принадлежность к тому или иному полу, а пока в игре они уточняют поведение взрослого, связанное с половой идентификацией и составленное на основе собственных наблюдений (папа, читающий на диване газету; мама, стирающая белье; тетя, собирающаяся в гости и т. д.).

Теперь в игре ребенок может обойтись без помощи взрослого. Малыш самостоятельно занимается выбранной игрушкой. Она побуждает его к игре, а он **осваивает ролевое поведение**.

По собственному замыслу ребенок долго и увлекательно играет с куклой, принимает на себя роль заботливой мамы, отражая реальные события из собственной жизни. Кукле он отводит роль малыша (по сути роль самого себя), ухаживает за дочкой (сыном). Играя, малыш копирует поведение мамы: поучает, принимая характерные позы (скрещивает на груди руки, упирает их в бока и др.), порой ворчит на ребенка. Действуя и говоря за взрослого, малыш оставляет дочку (сына) в бездействии (ему еще трудно посмотреть на себя со стороны). Себя он называет собственным именем: «Коля тебя искупает!» или, если подскажет взрослый, может сказать: «Папа тебя искупает!» Развернуть сюжет вокруг взятой на себя роли без взрослого ребенок пока еще не может.

Взрослый помогает малышу осознать воображаемую ситуацию, обогащает ее, наделяя кукол яркими чертами: у каждой свое имя, свои пристрастия, наклонности, черты характера. В играх-показах взрослый знакомит ребенка с ролевым поведением папы, бабушки, дедушки и др., а также самого малыша. В совместных играх взрослый берет на себя ту или иную

роль, например, деда, который надевает очки, ремонтирует стул, советуется с ребенком, что еще отремонтировать, чем помочь маме или бабушке по дому и т. п. Или взрослый берет на себя роль радушной тетушки, которая ведет ребенка и куклу в кафе. В другой раз он вступает в игру в качестве второй дочки и говорит за двоих: «Мама, мы хотим танцевать, играй нам на пианино!» Подробно рассказывает о своих радостных ощущениях от танцев, говорит от имени куклы, тем самым обогащая представления ребенка. Он заводит разговор с играющим ребенком с целью развития его дальнейших действий: «Как ты красиво наряжаешь свою Танюшку! У нее день рождения? А что ты ей подаришь? А кого вы пригласите? А меня пригласите? Что вы приготовили?» и т. п. Так постепенно малыш учится осознавать ролевые позиции, а взрослый помогает ему в этом: «Ты заботливая мама!»

Приобретая игровой опыт, принимая воображаемую игровую позицию, у ребенка появляется устойчивая игровая мотивация. Теперь он **может сам предварительно наметить замысел** («Пойдем гулять в парк!»), отобрать необходимые атрибуты, воспользоваться предметами-заместителями (кегли – бутылочки с соком, колпачок – мороженое и т. п.), **оценить результат** («Все взяли? Пойдем!»).

Теперь задача взрослого – постепенно **расширять круг знакомства детей с социальными ролями**. Так, он одну за другой обыгрывает роль доктора, продавца, шофера, парикмахера, строителя. В игровом помещении появляются предметы, приближенные к реальным: стетоскоп для доктора, руль для шофера, весы для продавца, ножницы и расческа для парикмахера. В уголке ряжения воспитатель вешает белый халат, шапочку, в ящик стола кладет набор для парикмахера или сумочку для доктора, в которой есть все необходимое: градусник, вата, бинт, зеленка, йод. Но без помощи родителей воспитателю не обойтись. Они могут подробно рассказать ребенку о своей работе, сводить его к месту, где строится дом, рассказать о профессиях строителей (шофер, крановщик и др.), показать разные машины, обратить внимание на работу продавца, парикмахера и т. п. И воспитатель, и родители читают детям рассказы о ярких событиях из профессиональной деятельности взрослых. Родители после посещения поликлиники, магазина, почты и др. уточняют, что делают взрослые, какие предметы они используют в процессе работы. Понять профессиональные действия взрослых помогает игра в лото «Кому что нужно?», «Кто что делает?» и т. п.

Например, знакомя детей с профессией врача,

воспитатель берет на себя роль доктора и лечит куклу-дочку: измеряет температуру, осматривает, выслушивает, заглядывает в рот, уши, смазывает рану йодом, бинтует, может вызвать «Скорую помощь» и т. д. Взрослый подробно рассказывает детям о профессиональных действиях доктора. В следующий раз воспитатель расспрашивает маму (ребенка), чем заболел сын, что он пил, ел, как гулял, спал и т. п. Своей заинтересованностью он удерживает внимание ребенка, помогает ему осознать ролевое поведение.

По предложению взрослого роли могут меняться. Теперь взрослый и кукла – пациенты, а ребенок выполняет роль врача. Ребенок-«доктор» может растеряться и перейти к однообразным действиям. Тогда взрослый вопросами, подробными обсуждениями состояния дочки помогает ребенку развивать сюжетную канву, накапливать социальный опыт.

После посещения ребенком поликлиники для обогащения сюжетной игры можно побеседовать с ним на эту тему (с кем ходил в поликлинику, что там делал, с кем познакомился и т. п.). Детям нравится отвечать на такие вопросы, как: «Не боишься ли ты ходить к врачу? Слушал ли тебя доктор? Показывал ли ты язык?» и т. п. Взрослый может сам рассказать о том, чем он болел, как его лечили и т. п.

При знакомстве детей с профессией шофера можно попросить родителей накануне рассказать малышу о том, как нелегко водить машину, как много всего надо знать и т. п. В группе дети могут послушать увлекательный рассказ о шофере, рассмотреть соответствующую картину, принять участие в ее обсуждении.

Взрослый все время находится в центре игры. Если он чуть отвлекается, дети теряют интерес к игре и расходятся. Таким образом, дети младше 2 лет 6 месяцев пока еще не могут самостоятельно выполнять социальные роли. Им легче даются роли близких взрослых. Игровые действия детей ограничиваются подражаниями взрослому, их ролевое поведение неустойчиво.

Трудности развития ролевого поведения у детей младше 2 лет 6 месяцев объясняются несколькими объективными причинами:

• отсутствием социального опыта;

• затруднениями, связанными с необходимостью в ходе игры выполнять действия и за себя, и за куклу-партнера;

• трудностями в общении (ребенок может говорить только за себя).

Во второй половине третьего года жизни дети легко оперируют предметами-игрушками, активно развивается их речь, воображение, творчество, наглядно-образное мышление. Ребенок по собственной инициативе вступает в разговор с окружающими, высказывает собственные суждения, оперирует понятиями.

Например, планируя игру, девочка обращается к кукле: «Сейчас сварю кашу, покормлю и пойдем играть». Подводит итоги собственных действий: «Взяли соску, бутылочку, теперь уходим гулять!»

Взрослый предлагает детям и другой **вариант развития игры, в которой действуют партнеры-сверстники**. Сначала дети выполняют одинаковые роли (оба ребенка кормят своих дочек), подражают действиям друг друга, перекидываются отдельными фразами. Затем они начинают договариваться о распределении ролей. Один ребенок готовит обед и кормит дочку, говорит и от своего лица, и от лица куклы, другой купает и укладывает дочку спать. Вскоре дети уже могут распределять роли между собой и одновременно выполнять разные действия. Например, ожидая прихода гостей, один ребенок готовит обед, другой наряжает дочку-куклу.

Игровые ситуации без игрушек даются детям труднее. Например, дети договариваются, что папа пойдет в магазин, а мама будет готовить обед, и на этом игра заканчивается.

Трудность перехода к сюжетно-ролевой игре обусловлена следующими обстоятельствами:

• разным уровенем развития игровых действий детей. Распределить роли им помогает взрослый.

> Например: Алиса-мама прихорашивается перед зеркалом, берет сумку, листы бумаги (деньги), 2 шпателя (ключи) и уходит в магазин за покупками. Рома-папа берет портфель и топчется на месте. Взрослый спрашивает: «Куда ты собрался?» Рома отвечает: «На работу», – и уходит следом за Алисой в магазин.

• разным уровенем развития взаимоотношений.

> Например: Лена обращается к Сереже, который сидит на стуле: «Давай, ты будешь царем, а я буду плясать». Сережа соглашается. Лена пляшет, напевая: «Ля-ля-ля!» Чуть погодя мальчик встает со стула, намереваясь уйти. «Царь, ты куда?» – удивляется девочка и слышит в ответ: «На работу!»

Сюжетно-ролевая игра (Н. Я. Михайленко) осуществляется на

уровне управления, поскольку в ней происходит не только обмен действиями, но и построение определенных отношений, чем дети первых лет жизни еще не владеют.

Вслед за взрослым дети часто говорят, что пойдут на работу, но где она находится и чем они там будут заниматься, ответить затрудняются. Исключение составляют те малыши, в опыте которых есть игровые взаимоотношения со старшими детьми (в семье, во дворе и т. п.). Стойкие представления о профессии отмечаются у детей конца третьего – начала четвертого года жизни, которые длительное время вплотную соприкасаются со взрослым той или иной профессии.

> Например. Папа Антона (3 года) работает таксистом. Ежедневно он привозит сына в детский сад и увозит домой на машине. Придя в группу, мальчик берет руль, садится на стул и начинает увлеченно играть. Он соглашается покатать на машине зверушек или детей. Он сигналит, резко крутит руль во все стороны, осматривает машину и сообщает: «Шина спустила» или «Кончился бензин» – и начинает имитировать необходимые действия (с помощью клюшки (насоса) накачивает шины, ведерком «наливает» бензин) и продолжает игру. На вопрос «Ты кто?» уверенно отвечает: «Шофер», – но затрудняется сказать, где он работает, хотя знает, что едет на работу.

Таким образом, умение детей развертывать сюжет игры, наличие внутреннего плана действий, развитие произвольности, воображения, начал творчества, а также первые проявления наглядно-образного мышления готовят малышей к переходу к следующему виду деятельности – к сюжетно-ролевой игре.

В ходе работы с детьми первых лет жизни педагоги часто допускают довольно распространенную ошибку: они учат детей играть по определенному сценарию, распределяя роли, разучивая игровые действия, в то время как игра – это свободные действия малышей по собственному усмотрению, попытки каждого самостоятельно воспроизвести сферу деятельности взрослых.

> Например. Слушатели курсов повышения квалификации посетили дошкольное учреждение, в котором отмечались довольно высокие результаты работы с детьми третьего года жизни.
>
> Первая подгруппа воспитателей отметила хорошую игру детей с игрушками, грамотное руководство взрослого. Дети играли в больницу. Мальчик громко

объявил: «Я буду доктором!» – надел халат, шапочку и взял аптечку. Тут же рядом появилась медсестра в халате. У их столика сразу же выстроилась очередь: кто с крокодилом, кто с зайцем, кто с медведем и т. п. Доктор деловито осматривал больных, диктовал рецепты. Медсестра выписывала рецепты, звонила по телефону, вызывала «Скорую помощь».

Воспитатели были восхищены развернутой сюжетно-ролевой игрой детей третьего года жизни.

На следующее утро в ту же группу пришла вторая подгруппа педагогов. Руководитель группы внимательно следил за поведением отличившегося накануне мальчика и заметил, что воспитатель подошел к нему и тихо скомандовал начало действия. Сразу же развернулся сюжет по четкому сценарию: тот же доктор, та же медсестра, тот же ребенок держит крокодила и т. д. Педагоги увидели тщательно отрепетированную инсценировку. Воспитатель удивленно согласилась: «Да, мы готовились целый месяц, учились правильно играть».

Об уровне развития сюжетной игры детей третьего года жизни свидетельствуют следующие показатели:

• овладение сюжетно-отобразительной игрой;

• наличие ролевого поведения, воображения и творчества;

• наличие в игре элементов планирования, разнообразных переходов от одного действия к другому.

Ведущий способ игрового действия в этом возрасте – отображение с элементами подражания и широким привлечением предметов-заместителей.

Самостоятельная деятельность детей

Самостоятельная деятельность детей занимает большую часть бодрствования. Самостоятельные игры детей возникают по их собственной инициативе. Малышей не ограничивают ни в выборе игрового материала, ни во времени. Ребенок волен сам менять вид деятельности, место игры, ее цель.

В процессе самостоятельной деятельности у детей совершенствуется двигательная сфера, закрепляется положительный настрой, отмечаются дальнейшее развитие познавательных процессов, внимания, речи, памяти, мышления, воображения, первые ростки творчества.

Но все это возможно только при правильном руководстве со стороны взрослого, которому необходимо:

• знать возрастные и индивидуальные возможности детей;

• создавать условия для развития их самостоятельности, экспериментирования, творчества;

• организовывать малышей так, чтобы они были свободны в выборе вида деятельности;

• видеть каждого ребенка, понимать его состояние, вовремя приходить на помощь, уважать его интересы, удовлетворять притязания на признательность;

• уметь заинтересовать малышей, по-разному решать различные игровые задачи, участвовать в детских играх, примером, советом продлевать, расширять игру;

• предусматривать возможность возникновения отрицательных эмоций, вовремя предупреждать и гасить их;

• учить малышей правилам поведения в коллективе и формам взаимодействия со сверстниками;

• учить поддерживать чистоту и порядок в группе.

Самостоятельная деятельность детей обогащается при организации экскурсий по детскому саду (медицинский кабинет, кухня, прачечная, библиотека и др.) и на прогулке (на участок старших дошкольников), в ходе бесед с персоналом учреждения (охранником, шофером и т. д.), в ходе разных видов наблюдений за людьми, животными и птицами.

Родители также останавливают внимание ребенка на трудовых буднях семьи, привлекая к посильному участию в семейных делах (уборка квартиры, приготовление обеда, стирка, работа на даче и т. п.). Вместе с ребенком они наблюдают за жизнью улицы (машины, пешеходы, стройка), посещают общественные места (парикмахерская, магазин и др.). Взрослые рассказывают о работе людей разных профессий, отмечают

особенности общения между людьми, выступающими в разных ролях (доктор – пациент, продавец – покупатель, шофер – пассажир). Они ходят с ребенком в цирк, зоопарк, в гости, ездят к морю, в деревню и т. п. И в семье, и в дошкольном учреждении малышей учат стилю общения, нормам поведения.

Выделяются следующие виды самостоятельной деятельности детей второго – третьего года жизни:

- общие движения и мелкая моторика;
- общение и ориентировка в окружающем;
- наблюдения;
- предметно-игровая деятельность;
- сюжетная игра;
- рассматривание картин, книг и т. п.;
- конструирование;
- лепка, рисование;
- досуговая деятельность.

Для развития всех видов самостоятельной деятельности детей взрослый создает специальные условия: отводит постоянное место (уголок, зона), подбирает мебель, игровой материал, исходя из возрастных и индивидуальных возможностей малышей (физкультурный, книжный уголок и т. п.).

При условии создания развивающей среды под руководством педагога все эти виды детской деятельности могут обогащаться и усложняться.

Развивающая среда позволяет наиболее эффективно развивать индивидуальность ребенка с учетом его наклонностей, интересов, уровня развития.

Основные направления создания развивающей среды отражены в «Концепции построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в системе дошкольного образования» (1993). Концепция была разработана по заказу Министерства образования России коллективом авторов под руководством В. А. Петровского. В ней определены основные принципы построения развивающей среды в дошкольном учреждении.

Принцип дистанции-позиции ориентирует на организацию пространства для общения взрослого с ребенком «глаза в глаза» (Э. Эриксон), что способствует установлению оптимального доверительного контакта с каждым воспитанником. Взрослый должен видеть всех детей и каждого ребенка в отдельности.

В процессе делового сотрудничества взрослого и ребенка принцип дистанции – позиции видоизменяется, трансформируется.

При постоянном взаимодействии с детьми **взрослый**

выступает в разных ролях.

Взрослый – *организатор интересных дел.* Он открывает малышу назначение той или иной игрушки, показывает, как с ней играть. Он подбирает материал для экспериментирования детей, создает необходимые условия.

Взрослый постоянно *обучает* малышей. Под его руководством входе режимных процессов (кормление, одевание и т. п.) они осваивают разнообразные действия; действуя с предметами-игрушками, овладевают орудийными и соотносящими действиями. В процессе сюжетных игр, игр-драматизаций дети овладевают игровыми действиями. Если же педагог торопится, обращается к сюжетным играм, не научив воспитанников результативным целесообразным действиям с предметами и игрушками, то он терпит поражение. Дети не могут развернуть игру, так как не владеют предметными действиями, ручными умениями, и по этому разочаровываются, теряют интерес к игре, разбрасывают игрушки и уходят.

В процессе обучения взрослый постоянно находится рядом с малышами, вовремя приходит на помощь, поддерживает, учит доводить начатое до конца.

Взрослый выступает и в роли *носителя новых идей.* По ходу игры он побуждает ребенка к активным действиям, усложняет игру («А теперь попробуй прокатить машинку в узкие воротца!»), продлевает ее.

В совместной игре взрослый – внимательный и чуткий *партнер*. Он может взять на себя главную роль, а может выступить и во второстепенной, но в любом случае он должен продемонстрировать малышу свою заинтересованность, увлеченность игрой, заражая его своей энергией, эмоциональностью. Если взрослый чуть отвлечется, активность, интерес ребенка к игре угаснет.

Взрослый – *ценитель успехов ребенка.* Он не должен скупиться на щедрые похвалы, отмечая даже совсем незначительные успехи малыша. Воспитание любовью – эффективный метод воспитания детей. Положительная оценка взрослого очень значима для малыша, играет существенную роль в его дальнейшем развитии.

Постоянно взаимодействуя со взрослым, **ребенок также занимает разные позиции**.

Малыш – *внимательный наблюдатель.* Наблюдая за окружающим миром, он пытается самостоятельно разобраться в нем, внести что-то новое в свою игровую деятельность, обогащая собственный игровой и жизненный опыт.

Малыш – *талантливый ученик.* Он проявляет интерес к действиям взрослого, вслушивается в его объяснения,

демонстрирует упорство, активность, желая научиться новому.

В совместных со взрослым действиях он может выступать в роли *объекта действия,* но это характерно лишь для первой стадии обучения. В дальнейшем он провозглашает: «Я сам!» – отводит руку взрослого, пытающегося помочь, может отвернуться от него, стремясь к самостоятельности. Ему импонирует позиция *субъекта действия*, нравится чувствовать себя на равных со взрослым, действовать, как он. Со временем ребенок начинает выступать в роли *инициатора совместных* со взрослым, а затем и со сверстниками дел.

Одновременно он стремится быть *исполнителем собственного игрового замысла*, выступать в неизменной роли *экспериментатора и исследователя.*

В какой бы роли ни выступал малыш, он неизменно обращается *к взрослому как ценителю своих успехов.* Положительная оценка вызывает у него ощущение важности собственных усилий, поддерживает желание совершенствовать свои умения. Кроме того, с помощью взрослого у ребенка формируется восприятие себя, представление о самом себе, самосознание.

Отношение ребенка к положительной оценке взрослого с возрастом изменяется. Ребенок первого года жизни, услышав восхищение взрослого, выражает удовольствие: «Я хороший!» Малыш второго года жизни решает: «Меня любят!» Ребенок третьего года жизни, оценив собственный результат действий, все же обращается к взрослому и бывает доволен, если оценка взрослого совпадает с его представлениями о своих умениях и достижениях. Он гордится собственным результатом.

Принцип возрастных различий предусматривает рациональную расстановку мебели и такой подбор игрового материала, который несет достаточный объем информации, адекватной уровню восприятия детей каждой возрастной группы и пригодной для их экспериментов.

Быстрый темп развития детей предусматривает подбор мебели по росту и ее правильную расстановку. Для детей в возрасте 1 года – 1 года 6 месяцев мебель расставляют недалеко друг от друга, чтобы малыши, осваивающие ходьбу, могли, придерживаясь, передвигаться по всей игровой площади самостоятельно. Игрушки располагают по всей игровой комнате: на диванчике, у скамеечки, на ковре, чтобы малыши могли самостоятельно поменять позу, по своему усмотрению взять тот или иной игровой материал, играть, не мешая другим и не отвлекаясь. На стол-барьер прикрепляют съемные панели с разнообразными предметами (панели периодически меняют):

широкой молнией, выключателями, стержнем с кольцами небольших серсо, наборами грибков, шаробросом, геометрической коробкой и т. п. Часть игровой комнаты должна быть свободна, там дети могут перемещаться с каталками, толкая их впереди себя, машинами, играть с мячами.

К моменту бодрствования детей в возрасте 1 года 6 месяцев – 2 лет оборудование игровой комнаты выглядит иначе. Игровой материал располагают выше – на открытых полках, сюжетные игрушки – у стола, кровати.

Игровой материал группируют по видам деятельности: горка используется и для развития движений детей первого – второго годов жизни, и для наблюдений за тем, что происходит в группе, за окном. Для наблюдения в группу периодически приносят клетку с птичкой или черепахой, цветущее растение и т. п. На уровне глаз ребенка располагают 1–2 картины, панно, макеты, сделанные руками взрослых, и т. п. Крупную мебель расставляют вдоль стен, предоставляя детям возможность свободно двигаться по всей игровой площади. По этому же принципу оборудуют игровое помещение для детей третьего года жизни с учетом их возрастных возможностей и интересов.

Принцип стабильности-динамичности выражается в закреплении материала в строго определенных местах. Это дает детям возможность свободно ориентироваться в пространстве, самостоятельно менять игровой материал. Малыши осваивают новый игровой материал, новые способы действий и постепенно вводят их в игру. По мере угасания интереса к какому-либо материалу часть его заменяют другим (через каждые 7-10 дней). Таким образом у детей поддерживается интерес к игрушкам. Подбирая игровой материал следует помнить, что его малое количество приводит к конфликтам между детьми, а обилие – к возбуждению и переутомлению.

Игровые уголки (зоны) могут объединяться, дополнять друг друга (строительный материал располагают рядом с гаражом и т. п.), а со временем их можно разъединять, переставлять, вызывая у малышей интерес ориентированно-познавательного плана. Главное требование, предъявляемое к игровому материалу, – его развивающий характер, побуждающий детей к самостоятельности, экспериментированию, к исследованиям, развитию воображения, творчества.

Принцип комплексирования и гибкого зонирования осуществляется при подборе игрового материала с учетом возрастных особенностей и уровня развития всех детей группы.

В каждой возрастной группе предусмотрены свои наборы игрового и природного материала, предметов бытового

назначения, материалов для исследования, экспериментирования (с учетом не только возраста, но и уровня развития умений детей). В группах предусмотрены спортивный, книжный уголки, определены места для игр с куклами, игр, способствующих сенсорному развитию (в ящичках, коробочках располагают предметы, разные по цвету, величине, форме, текстуре и т. п.), уголок с дидактическими материалами (на ковре – строительный материал и гараж, на полках – коробочки с мелким конструктором), настольно-печатный материал (лото, домино, разрезные картинки и др). Недалеко от материалов для досуговой деятельности находится уголок изодеятельности.

Для досуговой деятельности детям предлагаются заводные игрушки, музыкальные инструменты (пианино, бубен, металлофон и т. п.), наборы бибабо, пальчиковые куклы, ширма. Весь этот материал дети используют под контролем взрослого.

В каждой возрастной группе игровой материал по каждому виду деятельности постепенно усложняется, увеличивается его количество с учетом успехов детей. Малышам нравятся альбомы-поделки воспитателей. Например, детям в возрасте от 1 года – 1 года 6 месяцев взрослый предлагает альбом «Мамы и детки» (животные и детеныши), детям в возрасте 1 года 6 месяцев – 2 лет – альбомы «Овощи и фрукты», «Виды транспорта»; детям третьего года жизни – «Жизнь города», «На даче», «Времена года» и т. п.

В книжном уголке для детей младше 1года 3 месяцев подбирают отдельные картины на картонной основе с яркими реалистичными изображениями знакомых животных, кукол в статичном положении, для детей в возрасте 1 года 6 месяцев – изображения кукол в действии. Детям в возрасте 1 года 6 месяцев – 2 лет предлагают книжки, состоящие из 3–4 плотных страниц, сказки, фотоальбомы. Детям третьего года жизни в свободное пользование дают книжки знакомого содержания (сказки, стихотворения; дети любят «читать» их своим куклам). Малышам предлагают красочный иллюстративный материал, фотоальбомы из жизни группы и семьи (на даче, поездки к морю, в зоопарк и т. п.).

Принцип эмоциогенности среды обеспечивает комфорт и эмоциональное благополучие детей.

У детей повышается настроение, когда они после дневного сна видят в игровой комнате разноцветных, выполненных из гофрированной бумаги бабочек или птичек, которые сидят на подоконнике, шторе, столе. Они сразу же замечают сделанный руками взрослого макет, например, маленькую избушку, рядом с которой расположены лес и горка. В лесу – лыжники, на горке – маленькие куколки в пластилиновых санках. Несколько дней дети

будут обсуждать увиденное, вспоминать свои походы в лес, катание на санках. Как только интерес к этой теме начнет угасать, следует поменять сюжет: около избушки поставить зайца, за елку спрятать волка. Дети сами заметят изменения в сюжете и вместе со взрослым начнут обсуждать, почему зайка стоит у избушки, кто его защитит от волка и т. п.

В зимнюю стужу можно сделать летний сюжет: у озера (круглое зеркало) под разноцветным зонтиком загорает кукла (черные очки, панамка); по озеру плывет пластилиновая уточка с утятами. В следующий раз у озера можно посадить рыбака с удочкой.

В непогоду, чтобы поддержать хорошее настроение малышей, можно устроить короткие перебежки, ловлю бабочек, которые садятся то на подоконник, то на горку, то на голову или плечо детям (бабочки прикреплены ниткой к пальцу воспитателя). С большим интересом дети включаются в подвижные игры с использованием различных атрибутов (веночки, ушки зайчиков, крылышки бабочек и т. п.).

В тихие вечерние часы по инициативе детей разворачивается разнообразная досуговая деятельность. Кто-то показывает из-за ширмы куклам фрагмент знакомой сказки, кто-то устраивает музыкальный вечер с пением песен и плясками и т. п.

Поведение детей в возрасте 1 года – 1 года 6 месяцев нередко характеризуется яркими вспышками отрицательных эмоций. Между детьми часто возникают конфликты из-за игрушек, несмотря на их достаточное количество. У них отсутствуют тормозные процессы.

> Например. Малыш стремится удовлетворить возникшее желание завладеть игрушкой, а ждать он еще не может. Ребенок собирается отнять у товарища мишку, который привлек его внимание своими действиями (поет, пляшет). Попытки взрослого предотвратить конфликт, предложив ему взять аналогичную игрушку с полки, не увенчались успехом, так как мишка находится в статичном положении. Следует взять мишку и показать малышу, как он кувыркается, топает, то есть увлечь, заинтересовать его, и конфликт будет исчерпан.

Дети не имеют достаточного опыта по разрешению конфликтов.

> Например. Девочка резко вырвала из рук стоящего рядом мальчика машину. Одной рукой она прижала машину к себе, а другой начала гладить по голове

обиженного. При этом девочка смотрит на воспитателя, всем видом показывая, что поступает правильно. Воспитатель предложил ей вернуть игрушку, своим видом, голосом, порицаниями показывая отношение к происходящему. В то же время не стоит оставлять девочку в бездеятельном состоянии. Нужно помочь ей отыскать аналогичную игрушку или переключить ее внимание на другую игру.

Конфликтов станет намного меньше, если взрослый будет поддерживать у малышей бодрое, радостное настроение, следить за их поведением, предотвращая появления конфликтов. Как можно чаще следует организовывать игры-перебежки, петь детям песенки, рассказывать потешки, ловить с ними бабочек, птичек (из цветной бумаги на ниточке), стимулируя разнообразную двигательную активность, организовывать пальчиковые игры «Сорока-белобока», «Идет коза рогатая», «Пальчик-мальчик» и др.

Среди детей старше 1 года 6 месяцев находятся забияки, которые испытывают желание сломать постройки сверстников, толкнуть их, которые любят бесцельно бегать. Ограничивая непосед, не стоит усаживать их на стул: «Сядь, передохни и успокойся!» Ребенок найдет себе дело и под стулом, а вскоре и вовсе уйдет. Лучше предложить ему интересное дело вдали от всех, чтобы он не мешал другим. При этом следует иметь в виду, что возбудимые дети не могут долго сосредотачиваться на одной игре, быстро теряют интерес к игрушке. Таким детям можно предлагать варианты развития событий. («Побежал зайка, ударился о пенек и плачет. Что будем делать?» Можно пожалеть его и затем почитать ему книжку. Можно полечить и вместе попрыгать. Малыш решит сам, как поступить.)

Детям медлительным, робким необходима помощь в завершении игр. Делать это следует эмоционально: «Какая у тебя красивая кисонька! Давай повяжем ей бант и пойдем с ней в парк!» Можно предложить им рассказать, что Мурка делает дома, чем ее угощают. Пусть малыш покажет, как она прыгает, кувыркается и т. п.

Следует поддерживать самостоятельность детей, их возрастающее умение занимать себя.

Например. Мальчик стоит на горке. Возможно, он наблюдает за происходящим за окном или удивленно смотрит вниз, увидев в необычном ракурсе игровую комнату, взрослых и детей. Наблюдение – один из видов детской деятельности, и не стоит мешать малышу. Если же он равнодушно скользит взглядом, не останавливая

взор ни на одном из объектов, можно прийти ему на помощь.

Работая с детьми третьего года жизни, нельзя забывать о том, что в этом возрасте они переживают сложный для себя период, именуемый кризисом трех лет. Поэтому как в детском саду, так и дома следует проявлять к детям щадящее, чуткое, доброжелательное отношение.

Особое внимание и доброжелательность нужно проявлять к новеньким, которые появляются в группе. Новенький ребенок быстрее войдет в коллектив сверстников, если вовлекать его в различные игры, в ходе которых он может познакомиться с детьми, запомнить их имена («Держи картинку, Таня! Передай ее Саше!»). Или можно предложить малышам поиграть в пирамидку.

Например. Воспитатель собирает за столом четверых детей и показывает им пирамидку, состоящую из 15 колец. Взрослый снимает первое кольцо, называет его цвет и передает пирамидку ребенку, сидящему слева: «Теперь Катюшка снимет и назовет цвет колечка!» Затем пирамидка переходит к следующему ребенку: «А теперь Костя!» И так далее. В конце игры перед каждым ребенком лежит по 3 колечка. Пирамидка двигается в обратную сторону. Теперь каждый находит у себя самое большое колечко, нанизывает его на стержень и передает товарищу, сидящему справа, называя его имя.

Принцип эстетической организации среды предполагает уют и комфорт в групповом помещении, наличие яркого, привлекательного игрового материала и пособий. Все это вызывает у детей устойчивый положительный настрой, интерес к происходящему, желание активно участвовать в жизни группы, самим поддерживать чистоту и порядок.

Принцип активности проявляется в поведении самих детей в разных видах деятельности (двигательной, речевой, познавательной, в общении со взрослым и сверстниками).

Взрослый подбирая игровой материал, постепенно усложняет его, тем самым поддерживая у детей активность, устойчивый интерес к игровым действиям. Так, первое самостоятельное знакомство детей с пирамидками начинается с пирамидок на липучках, затем на конусе, а далее дети осваивают пирамидку, состоящую из 3–8 колец, свободно ориентируясь в их цвете и величине. Сама игрушка способствует развитию их активности. Со временем дети начинают самостоятельно проявлять активность. Например, когда вдвоем с приятелем достают из

волшебного сундучка связанные родителями крохотные варежки, подбирают к ним в пару пинетки такого же цвета, наряжают кукол в одежду одного цвета, обучаясь действовать с кнопками, молниями, пуговицами, развивая мелкую моторику рук.

Воспитатель должен знать уровень развития умений своих воспитанников, потенциальные возможности каждого из них. Незнание особенностей развития детей может привести к банальному натаскиванию и в корне заглушит их инициативу и самостоятельность. В то же время длительная задержка на предшествующем этапе развития игровой деятельности отрицательно скажется на активности, заинтересованности детей, на дальнейшем совершенствовании игровых действий, общем психическом развитии.

Не следует увлекать детей сюжетной игрой, не развив их ручную умелость в предметных действиях. В этом случае они не смогут ни одеть кукол, ни искупать их, что приведет к разочарованию, потере интереса к игре.

Детям присуща высокая двигательная активность, но они в основном выполняют одни и те же действия: ходьба, бег. В течение всего времени бодрствования происходит постоянная нагрузка на позвоночник, так как дети ходят или сидят. Работают одни и те же группы мышц, что приводит к физическому утомлению, отчего малыши нервничают, капризничают. Поэтому в игры с детьми нужно включать разные движения. Например, можно предложить малышам изобразить щенят, которые будут подпрыгивать, кувыркаться, пролезать под стулом, вилять хвостиком или скакать, как козлики или жеребята, издавая радостные звуки, характерные для каждого из них. Включение разных групп мышц предусматривается при проведении игр-развлечений «Солнечные зайчики», «Пускание мыльных пузырей», «Ловля птички», собирании раскатившихся в разные стороны мячиков, организации коротких игр-забав.

Например. *Игра «Кошечки» (для детей в возрасте 1 года – 1 года 6 месяцев).* Малыши изображают кошек. Воспитатель зовет их: «Кис! Кис! Кис!», – медленно отступая вглубь комнаты. «Кошечки» ползут за ним (упражнение для разгрузки позвоночника), мяукают, «крутят хвостиками», перекатываются с боку на бок, подлезают под стул и т. п.

Игра «Мышки» (для детей старше 1 года 6 месяцев). Малыши изображают мышек. Они пищат, «машут хвостиками», подлезают под бревно (надувное), пробегают по узкому мостику (гимнастическая скамья)

через речку и прячутся, кто куда: под стол, стул, за дверь и т. п.

Игра «Мишки» (для детей старше 1 года 6 месяцев). Малыши изображают медвежат. Они переваливаются через бревно, топают по узкому мостику и медленно, вперевалочку, ходят на четвереньках.

Игра «Мышки и мишки» (для детей старше 2 лет). Одна группа детей изображает мышек, другая – мишек.

«Мышки и мишки подружились и зовут друг друга в гости, – рассказывает взрослый и предлагает детям выполнить соответствующие движения. – Обрадовались мышки-малышки и тихо-тихо побежали в гости к мишкам. Они быстро перебрались через ручей по мостику, подлезли под бревно и прибежали к дому, а он закрыт. Стали мышки стучаться, заглядывать в окна, пытаться подлезть под дверь. Ничего не получается. А мишки спят себе в доме и ничего не слышат. Так и убежали мышки домой ни с чем.

Проснулись мишки и тоже начали собираться в гости к мышкам. Взяли гостинец – бочонок меда и потопали. Пока перелезли через бревно, чуть не утонули в речке. Устали, идут, переваливаются с боку на бок, кряхтят.

Услыхали мышки шум, гам, испугались и попрятались, кто куда: за диван, под стол и т. д. А мишки пришли, смотрят – нет мышек. Где они? Ходят по дому, заглядывают во все углы, никак не найдут мышек. Сели отдохнуть. Услыхали мышки, что стало тихо, выглянули и увидели друзей. Вылезли мышки. На радостях стали все угощаться медом и плясать».

Взрослый должен поддерживать активность детей. Если ребенок сосредоточенно играет самостоятельно, следует всячески оберегать его игру. Если же малыш скучает, взрослый садится рядом и заводит с ним разговор, исходя из его интересов и уровня развития, вызывая яркие воспоминания о недавних интересных событиях, что способствует последующей самостоятельной активности ребенка. Особое внимание необходимо обращать на детей бесцельно бегающих по группе. Например, остановив малыша с машиной в руках, взрослый может сказать: «Помнишь, шофер привез нам на машине яблоки и молоко? Куклы тоже ждут угощения. На твоей машине можно привезти им и ягоды, и конфеты. Пойдем посмотрим, где они хранятся» Теперь активность ребенка будет направлена в русло

интересных дел.

Активизируя игровую деятельность детей, необходимо учитывать характер их предыдущей или последующей деятельности. Перед гимнастикой или музыкальным занятием нецелесообразно стимулировать те игры, которые совпадают по характеру с предстоящим видом деятельности. Лучше предложить детям спокойные дидактические, строительные игры. После лепки, рисования можно устроить игры-перебежки и т. п. После прогулки и перед сном необходимо привлекать детей к спокойным играм: можно предложить уложить спать утенка, слоненка, почитать книжку, посмотреть в окно и т. п. Одни малыши могут, лежа на ковре, поиграть с машинкой, другие присесть на диванчик с журналом, третьи прилечь на кровать, укладывая дочку спать. В летнее время хорошо расстелить в кружевной тени деревьев легкое одеяльце и предложить малышам поиграть на нем.

В процессе бодрствования следует чередовать разные виды деятельности детей: игры с высокой двигательной активностью сменять спокойными играми. Например, малыш, активно участвовавший в перебежках, может спокойно разместиться на ковре, за столом или у окна с шаробросом или геометрической коробкой. Главное, чтобы ему было уютно, удобно, комфортно.

Познавательная и речевая активность детей развивается в процессе наблюдений. Взрослый вовлекает детей в обсуждение увиденного, учит высказывать собственное мнение, развивает устойчивость и длительность наблюдений. Например, наблюдая за листопадом за окном, с детьми второго года жизни можно вести конкретный разговор об увиденном, детей третьего года жизни можно настроить на воспоминания о недавних летних деньках.

Наблюдения за распустившимся на подоконнике цветком с младшими детьми строятся на уточнении, закреплении цвета, величины цветка, на наблюдении за тем, как взрослые ухаживают за растением. Детям третьего года жизни можно предложить попутно вспомнить, какие цветы они заметили при входе в помещение детского сада, какие цветущие растения есть у них дома (у бабушки в деревне), какие цветы они видели на юге и т. п.

У аквариума младшие дети наблюдают за тем, как рыбы поглощают корм, как взрослые ухаживают за ними. Старшие дети могут вспомнить, каких рыб они видели в зоомагазине, зоопарке, каких рыб ловили с папой в деревне и т. п.

Наблюдения за птичкой в клетке можно продолжить при выходе на зимнюю прогулку, сравнивая поведение птиц,

вспоминая птиц из зоомагазина, зоопарка.

Взрослый не должен оставлять без внимания детей в книжном уголке. Здесь малыши рассматривают альбомы с фотографиями, «читают» кукле книги (например, рассказывают потешку по картинке), играют в лото, где один ребенок выполняет роль воспитателя (демонстрирует ролевое поведение). Взрослый может развернуть беседу по знакомой картинке, задать 2–3 вопроса по сюжету, похвалить детей, выполняющих роль воспитателя, подсказать, что еще можно «почитать» кукле и т. п. Активность детей повышается, когда они участвуют в интересных беседах со взрослым и сверстниками.

В вечернее время со старшими детьми можно развернуть беседу о том, кто где отдыхал летом. С этой целью родители заранее приносят фотографии детей на отдыхе, написав на оборотной стороне имена тех, кто изображен на фото, кличку собаки, козленка и т. п. По фотографии малыш вспомнит, что еще произошло в деревне, на море. Остальные дети тоже активно вступят в беседу. После все дружно начнут строить деревенский дом с сараем или дачу с гаражом, рядом по напоминанию воспитателя появится лес, в котором поселятся лесные жители. Дети начнут дружно обсуждать, где будет жить белка, а где кошка, где козленок, а где заяц и т. п.

С привлечением сюжетных картинок, фотографий оживленно проходят беседы о походах в цирк, театр, зоопарк и т. п.

Воспитатель следит за тем, чтобы у детей в течение всего времени пребывания в детском саду было стабильное ощущение комфорта и психологической защищенности, уверенности в хорошем отношении к себе со стороны взрослых.

Вхождение ребенка в социум

Социализация и социальная адаптация

С момента рождения младенец попадает в культурную среду человеческого общества. Социализация ребенка происходит в семье. С первых дней жизни младенца близкие выступают в роли посредника между ребенком и окружающим его миром людей и предметов. Мать ласково воркует, целует, ласкает, обнимает младенца, кормит, пеленает, укладывает спать. Ребенок чутко реагирует на ее прикосновения, прислушивается к голосу, вдыхает запахи. Активные взаимодействия с матерью способствуют формированию у новорожденного чувства защищенности и открытости миру. В таких условиях процесс социализации протекает успешно. Ребенок начинает взаимодействовать с другими людьми, осваивать различные стороны окружающей действительности.

В научных исследованиях в области психологии термин «социализация» не имеет однозначного толкования. Так Л. С. Выготский, определял социальную ситуацию развития как особое социальное пространство, которое создает взрослый для развития личности ребенка. Социальное пространство определяется системой социальных условий, которые организует взрослый при взаимодействии с младенцем с первых дней его жизни.

А. Н. Леонтьев характеризует социальную ситуацию развития как базовое отношение между ребенком и взрослым через деятельность. При этом он отмечает, что в качестве ведущей деятельности в младенческом возрасте выступает общение ребенка со взрослым, а в раннем детстве – предметная деятельность.

Т. А. Репина считает, что социализация – это усвоение исторического человеческого опыта, который ребенок приобретает с помощью взрослых и сверстников.

И. А. Коробейников утверждает, что социализация – это динамическая психосоциальная структура, обеспечивающая интеграцию и отражение различных влияний на индивид в процессе его развития.

Таким образом, социализация включает в себя как биологические предпосылки, так и само вхождение человека в социальную среду и предполагаемое социальное познание, а также социальное овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность функций, ролей, норм, прав и обязанностей, переустройство окружающего мира, – подводит итог Б. Д. Парыгин.

Успешность социализации проявляется в устойчивом положительном самочувствии ребенка, его активности, познавательной потребности и обусловлена индивидуальными особенностями восприятия социальной ситуации его развития. Этот процесс определяется характером взаимоотношений, которые устанавливаются между ребенком и взрослыми. Таким образом, **социализация** – это процесс и результат усвоения активного воспроизведения индивидуумом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности.

Социальная адаптация – это процесс и результат активного приспособления индивидуума к условиям социальной среды. В процессе жизнедеятельности человек довольно часто попадает в незнакомую обстановку (для ребенка это поездка в гости, поход в поликлинику и т. п.), и ему приходится приспосабливаться к новым для себя условиям.

Социализация и социальная адаптация – оба эти явления выражают процесс взаимодействия общества и личности. Они взаимосвязаны и тесно переплетены между собой.

Появляясь на свет, новорожденный попадает в социальную среду, и социализироваться в ней ему не так уж просто.

Период новорожденности (приблизительно до 1–1,5 месяцев) – это период перехода новорожденного от внутриутробного к внеутробному развитию (Л. С. Выготский). Основное новообразование новорожденного – индивидуальная психическая жизнь, своеобразие которой состоит в преобладании недифференцированных переживаний, неотделимости себя от восприятия окружающего мира. Его социальность характеризуется полной пассивностью. Дальнейшая **социальная жизнь младенца – это приспособление к действительности через других людей в ситуации сотрудничества**.

Взрослый – центр любой ситуации. В его отсутствие ребенок беспомощен, активность его ограничена и стеснена. С помощью взрослого у младенца развивается интерес к окружающему миру, внимание к собственным и внешним раздражениям.

Н. М. Лисина характеризует первый месяц жизни новорожденного как фазу адаптации к внешним условиям жизни и формирования потребности в общении, которая не является врожденной, а складывается на основе органических потребностей (в пище, тепле и т. п.) и новых впечатлений. Потребность в новых впечатлениях концентрируется на взрослом как наиболее информативном объекте в окружающем мире.

С первых дней жизни младенца в социуме мать находится рядом. Она с нежностью и любовью воздействует на него. Ее ласковые прикосновения, голос очень скоро начинают вызывать

ответные реакции малыша. Частые телесные контакты при общении, удовлетворении витальных (жизненных) потребностей способствуют образованию первых социальных связей. С первых месяцев жизни в ситуации эмоционального общения ребенка со взрослым формируется отношение малыша к другому человеку, к себе, к окружающему миру.

Эмоциональное общение развивается как взаимный способ понимания двух партнеров, оформляется как ритуал, основанный на базовом доверии младенца к матери. Затем появляются ритуалы кормления, укладывания на сон, купания. Младенец спокойно воспринимает все манипуляции, так как они ожидаемы и знакомы, выполняются в определенной последовательности, что придает ребенку уверенность в стабильности окружающиего мира. Это помогает ему войти в мир человеческих отношений, освоить их, опираясь на базовое новообразование – открытость миру, возникающее под воздействием любящей, нежной, чуткой матери.

Постепенно ребенок приобретает опыт общения с разными людьми сначала в семейном кругу, а затем и за его пределами, успешно продвигаясь по пути социального развития.

Ритуалы – важнейший элемент адаптации малыша (Э. Эриксон). Они представляют собой устойчивую модель взаимодействия не только с матерью, но и с другими членами семьи, что позволяет ребенку приобрести богатый опыт общения с разными людьми вне семьи в условиях эмоционально-позитивной обстановки, обеспечивая успешное вхождение в социум.

Ритуальное поведение ребенка проявляется под воздействием окружающих взрослых при четком соблюдении режима и режимных процессов, что охраняет нервную систему малыша от напряжения, способствует успешному решению задач социальной ситуации развития, его устойчивому поведению, развитию личностных качеств.

Ритуальные формы поведения, усваиваемые ребенком с помощью взрослого с 8-10 месяцев (умение благодарить, здороваться, прощаться и т. п.), помогают малышу обрести стабильность восприятия окружающей действительности, оценить себя глазами взрослого. Ребенок активно стремится удерживать структуру ритуала в дальнейшем, чутко реагирует на ее изменение, будь это мытье рук перед едой или слова в сказке («внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку» – должна быть только такая очередность и никакой другой). При изменении привычных условий малыш бунтует, возмущается.

Например: в детский сад на завтрак не успели

доставить молоко и детям вместо кофе предложили компот. Многие отказались его пить, сославшись на то, что не хотят идти спать.

Рамки вхождения в социум со временем расширяются. Ритуализированные формы поведения позволяют ребенку с помощью напоминаний взрослого правильно взаимодействовать с окружающими людьми, используя общекультурные нормы поведения: здороваться, говорить спокойно, не шуметь, уметь подождать и т. п.

Ребенок – не только хороший ученик. Он и сам стремится как можно быстрее понять окружающий мир. Посещая с мамой общественные места (парикмахерская, магазин и т. п.), ребенок наблюдает за миром взрослых, многое запоминает: взаимоотношения людей, их оценку происходящего, отношение к нему взрослых, что неизменно сказывается на самооценке малыша, поведении, стимулирует его социальное развитие.

Так постепенно ребенок входит в культуру того общества, в котором растет. С помощью взрослых и самостоятельно он познает грани дозволенного, начинает понимать и оценивать суть собственных поступков и поступков других детей. Таким образом, успешность социализации проявляется в формировании у ребенка положительных личностных качеств. Этот процесс обусловлен характером взаимоотношений, которые устанавливаются между ребенком и взрослым. Ярко выраженная симпатия друг к другу, устойчивые положительные эмоции и удовлетворение познавательной потребности малыша способствуют успешной социализации. Эти условия легко выполнимы, когда любимые взрослые находятся рядом. Радость общения с ними, их любовь ускоряют процесс социализации ребенка.

Знакомство со сверстниками, формирование положительных взаимоотношений между детьми проходит своеобразный путь развития, отличный от развития взаимоотношений со взрослым.

На первом году жизни дети почти не замечают друг друга. Каждый занят собой, игрушками, тесным эмоциональным общениемсовзрослым. Услыша плач ребенка, малыш с удивлением смотрит в его сторону и тут же отворачивается. К концу года детей, умеющих ходить, в играх-развлечениях (догонялки, прятки и т. п.) можно объединять в группы по 2–3 человека. Выполняя одно и то же разученное движение (действие), дети остаются ориентированными на взрослого, хотя всплеск положительных эмоций вызывает их кратковременные ориентировочно-положительные эмоции по отношению друг к

другу.

Детям в возрасте 1 года – 1 года 3 месяцев взрослый отдает всю площадь групповой комнаты под игру, рассредотачивая игровой материал блоками (по 2 предмета) подальше друг от друга, чтобы ребенок, играя, не мешал товарищу и не отвлекался от игры.

В возрасте 1 года – 1 года 3 месяцев дети познают окружающий предметный мир, стараясь завладеть игрушками, попадающими в поле их зрения. Находясь во власти зрительных впечатлений, они не замечают сверстника, а если и обращают на него внимание, то контакты их кратковременны, так как действия товарища не вызывают у детей интерес. И в то же время малыш, обратив взор на случайно остановившегося неподалеку сверстника, пытается действовать с ним как с игрушкой: может дернуть за руку, за волосы, притронуться к лицу и т. п. Одновременно он сравнивает его с самим собой: посмотрит на его ноги и тут же переведет взгляд на свои. Так малыш в сравнении познает собственные части тела, воспринимая товарища как интересный объект.

Ближе к 1 году 6 месяцам (1 год 3 месяца – 1 год 6 месяцев) дети могут играть недалеко друг от друга вокруг стола-барьера. В основном они играют поодиночке, изредка поглядывая в сторону играющего рядом ребенка или стараясь привлечь его внимание радостным криком по поводу своих игровых действий. Так завязываются первые положительные контакты между детьми. Симпатии детей друг к другу проявляются в самостоятельной двигательной активности (один побежал, второй за ним; один съехал с горки, следом второй и т. д.). Взрослый поощряет общение детей. Малышу, стоящему в стороне, он предлагает понаблюдать за действиями товарища, попытаться повторить их. В этом возрасте ребенок, если и начинает подражать, то только тем действиям, которые умеет выполнять самостоятельно.

Дети старше 1 года 6 месяцев могут спокойно играть рядом каждый со своей игрушкой, прерывая собственные действия, чтобы понаблюдать за игрой стоящего неподалеку ребенка. Теперь малыши по предложению взрослого могут подражать новым для себя действиям, что вселяет в них уверенность в собственные силы. Однако положительное взаимовлияние детей друг на друга пока еще ограничено. Они охотнее воспринимают воздействия взрослого.

У детей этого возраста хорошо развита речь, игровая деятельность. Взрослый, опираясь на эти приобретения малышей, использует разные поводы для поддержания их дружеского общения.

Он может объединить трех-четырех детей, демонстрируя новое игровое действие. Объединение в подгруппу положительно сказывается на общем развитии малышей. Обучение в этом случае проходит эффективнее, так как дети подражают взрослому и сверстникам в действиях и в речи.

Однако при подборе детей в подгруппу следует учитывать их индивидуально-типологические особенности:

• дети по-разному воспринимают новое. Одни проявляют активность, отталкивают руку взрослого («Я сам!»), другие нуждаются в многократном, совместном со взрослым упражнении, третьи не могут обойтись без сиюминутной поддержки;

• у детей разная скорость научения. Одним уже неинтересно, а другие только начали проявлять интерес к действиям воспитателя и других детей;

• стеснительному малышу будет крайне неуютно среди активных, энергичных детей. Ребенок, начинающий говорить, попав в компанию говорящих сверстников, не произнесет ни слова.

Подбирая детей в подгруппу, воспитатель видит каждого ребенка, может воздействовать на него словом, примером, обратить его внимание на действия товарища. При этом он учит малышей делиться игрушками, подсказывает, как и чем можно помочь товарищу. Таким образом подготавливается основа для совместных игр, которые при правильном руководстве взрослого появляются в конце второго – начале третьего года жизни.

Ближе к двум годам дети начинают объединяться вокруг крупного предмета (стола, игрушечной плиты и т. п.). Контакты детей эпизодичны, кратковременны. Действия одного ребенка вызывают подражания у другого (один кормит куклу за столом, второй малыш присаживается рядом со своей куклой и начинает кормить ее). Играя рядом, они высказывают свое отношение к происходящему с помощью отдельных слов: «дай», «пусти», «нельзя» и др. Взрослый учит их строить предложения из 2–3 слов.

Воспитатель обучает детей взаимодействию, взаимопомощи («Подвинь Коле машину», «Около тебя лежит ложка, отдай ее Маше»), умению делиться игрушками («Приготовил суп? Отдай кастрюльку Саше»), закрепляет положительные формы взаимодействия и предупреждает отрицательные (дети не всегда могут согласовывать свои действия и начинают конфликтовать).

В конце второго года жизни у детей усиливается интерес к сверстнику как к партнеру по игре. Все чаще дети начинают разговаривать между собой в процессе игры, внимательно

наблюдать за действиями сверстника. Взрослый учит детей действовать согласованно, выполняя одно и то же действие. Намного труднее им дается умение действовать по очереди, согласовывать собственные действия с действиями товарищей. Зная об этом, взрослый должен как можно чаще включать в игры детей упражнения, предполагающие очередность действий, например, можно предложить им по очереди съехать с горки, пройти по ребристой доске, прокатить мяч в ворота и т. п.

Опыт общения, свободное владение речью, разнообразными действиями с игровым материалом оказывает положительное влияние на развитие взаимоотношений *детей третьего года жизни*. В этом возрасте совместные игры занимают все больше времени. Дети договариваются и начинают действовать вместе («Давай построим кирпичный дом!»). Появляются и разделенные действия (шофер – пассажир). В ходе игры взрослый напоминает правила ролевого поведения, учит детей согласовывать свои действия с действиями сверстников.

При чтении книг, рассматривании картин, просмотре мультфильмов можно объединять в подгруппу детей с приблизительно одинаковым уровнем развития умений и знаний, учитывая степень их активности, социализации и коммуникативной компетентности. Совместные игры со сверстниками позволяют детям продемонстрировать собственные успехи, проявить самостоятельность, инициативу. По ответным реакциям партнеров по игре у ребенка формируется представление о собственных возможностях, повышается самооценка. В процессе наблюдения за играми товарищей обогащается личный опыт каждого ребенка; он начинает понимать, что нельзя мешать другим, отвлекать их. К концу третьего года жизни дети в состоянии придерживаться установленных правил, могут сделать замечание расшалившемуся товарищу, начинают понимать состояние других. У ребенка ярко проявляются чувства обиды, разочарования, радости за достижения других. Взаимодействие со сверстниками обогащает внутренний мир ребенка.

Ориентировка в пространстве[3]

Ребенок – активное существо. Находясь среди людей и ощущая их дружелюбность, ребенок спокойно входит в социум. При этом он активно стремится осваивать различные стороны окружающей его действительности. Пространственная ориентировка является для него одним из условий социально-

бытовой адаптации.

Познание малышом первого года жизни пространственных отношений начинается с попытки захватить и удержать игрушку. Глубина пространства осознается им в собственных исследовательских действиях, когда он выбрасывает из манежа все, что попадет под руку, чтобы проследить, что из этого получится.

Ориентировка в пространстве успешно продолжается, когда на вопрос «Где (лампа, мишка и т. д.)?» малыш радостно показывает на предмет пальцем или поворачивает голову в ту сторону, где он находился раньше. Ребенок ожидает похвалы и совсем не смущается, если предмета нет на прежнем месте. Одновременно он начинает показывать части собственного тела, пристально рассматривать лицо. На втором году жизни он определяет не только основные части собственного тела, но и части тела сюжетных игрушек, животных, птиц.

Ребенок второго года жизни начинает ориентироваться в помещении дома, группы, участка, знакомится с функциональными (место для сна, еды и т. д.), а затем и с игровыми зонами (запоминает места расположения игрового материала), хозяйственно-бытовыми помещениями.

На третьем году жизни ребенок легко ориентируется в помещении, по напоминанию взрослых расставляет игрушки по местам, наводит порядок.

В этом возрасте он определяет расположение предметов в пространстве относительно себя. Сначала он усваивает пространственные отношения по вертикали (вверху – внизу), затем по горизонтали (впереди – сзади). Взрослый сначала демонстрирует ребенку пространственные отношения, затем предлагает действовать по словесной инструкции (по предложению), каждый раз комментируя действия, закрепляя в слове новые представления: «Поставь матрешку наверх!», «Поставь машину позади дома!» и т. п.

Формируя элементарные способы ориентировки в пространстве, взрослый учит детей третьего года жизни двигаться в заданном направлении (вперед, назад, вверх, вниз), определять направление движения от себя. Эти представления закрепляются в повседневной жизни (когда ребенок спускаетсяполестнице, сгорки), напрогулке («Пойдем вперед», – говорит воспитатель), в подвижных играх, на физкультуре, по дороге домой («Как дойти до нашего дома?»). Взрослый комментирует действия ребенка, формируя у него четкое соотнесение действия и слова, его обозначающего, его пространственное направление к определенному объекту.

Детям третьего года жизни доступно понимание таких наречий, как: «близко» – «далеко», «низко» – «высоко» и пространственных предлогов: за, по, до, около, перед, через. В играх с детьми создаются ситуации для их активного употребления («перед машиной», «через дорогу» и т. п.).

Ориентировка во времени[4]

Социально выделенные временные отрезки (части суток, времена года) служат одним из факторов адаптации детей к социальной среде.

Ориентировка во времени – сложное для детей понятие, так как время нельзя определить практическим путем. Представление о времени опирается на наглядно-образное мышление, которое начинает формироваться в конце третьего – начале четвертого года жизни. Однако чувственно-практическую основу для усвоения временных представлений можно формировать у детей второго года жизни на прогулке, в ходе режимных процессов, в быту и т. п. Например, детей в возрасте 1 года 6 месяцев – 1 года 8 месяцев, вернувшихся с прогулки, можно спросить, что они видели на улице, кого кормили и т. п. Дети в возрасте двух лет в состоянии после дневного сна с помощью наводящих вопросов рассказать об интересном случае на утренней прогулке. Взрослый целенаправленно соотносит временные представления о резко контрастных частях суток с характером детской деятельности (днем играли, ночью спим); обращает внимание детей на изменения, происходящие в природе (днем светло, светит солнце, ночью темно). Дети третьего года жизни свободно оперируют этими понятиями в беседе, приучаются употреблять приветствие: «Добрый день!», пожелание: «Спокойной ночи!» Для закрепления этих понятий используются отрывки из сказок, песенки, стихотворные тексты: «Спать пора! Уснул бычок…» (А. Барто), «Наступила темнота, не ходи за ворота…» (К. Чуковский). С этой целью также можно рассматривать иллюстрации в книгах, где изображены характерные действия персонажей в тот или иной временной отрезок (мишка играет с мячом, кукла ложится спать). Рассматривая иллюстрацию, можно спросить ребенка: «А что ты делал днем?», попросить найти картинку с изображением ночи и т. п.

Дети третьего года жизни понимают смысл наречий «быстро» – «медленно», подражая взрослому, учатся выполнять действия с разной скоростью.

В конце второго – начале третьего года жизни малышей

знакомят с характерными признаками времен года. Подготовку к восприятию времени года (например, зимы) надо начинать во время сборов на прогулку. (Воспитатель разъясняет: «Мы надеваем шубы, валенки, потому что на улице холодно, зима. Зачем нам шарфы, варежки?» Затем делает выводы: «Зимой на улице холодно, много снега» и т. п.) При выходе на прогулку эти представления закрепляются в ходе наблюдений за яркими явлениями данного времени года, за поведением людей, домашних животных, зимующих птиц. Для закрепления представлений используются также соответствующие картины, отрывки из мультфильмов, панно, сделанные воспитателем.

Дети третьего года жизни с удовольствием вступают в беседу со взрослым, вспоминая зимой о летнем отдыхе (с опорой на зрительные ориентиры, например, принесенные родителями фотографии). Так представление о времени года тесно увязывается с личным опытом каждого ребенка, становится его личным приобретением.

Знакомство с правилами поведения

Культура любого общества включает в себя обязательный блок правил поведения, куда входят: собственное поведение, отношение к взрослым и детям, отношение к окружающей среде и живым существам.

С момента рождения ребенок попадает в социум, где под руководством взрослого постепенно осваивает культуру общества, в котором живет, присваивает принятые в нем правила общежития.

Дети первого года жизни постепенно приучаются здороваться и прощаться, благодарить окружающих взрослых с помощью жестовой речи и облегченных слов (Спасибо. (Сибо.) Пока! Пока! Баю-бай). Взрослые пресекают нежелательные действия младенцев: объясняют, что нельзя кусаться, тянуть взрослого за волосы, толкать котенка, капризничать и т. п.

Детей в возрасте 1 года – 1 года 6 месяцев приучают:

• благодарить, здороваться и прощаться, заменяя жестовую речь словами «Пока!», «Привет!»;

• слушать, что говорит взрослый и выполнять его просьбы, простые поручения («Принеси…», «Поставь…»);

• спокойно и вежливо просить о чем-либо;

• не шуметь, не капризничать;

• не толкаться, не отнимать игрушки у других детей, а просить их;

• к аккуратности, опрятности (приучают есть самостоятельно, при необходимости с помощью взрослого пользоваться салфеткой, не выходить из-за стола с пищей во рту, благодарить после еды);

• пользоваться личными вещами (полотенце, носовой платок, расческа);

• с помощью взрослого приводить себя в порядок перед зеркалом, обращать внимание на расстегнутую пуговицу, расшнурованные ботинки и т. п.;

• бережно относиться к личным вещам, складывать их на место по возвращении с прогулки, перед сном;

• мыть руки после прогулки, перед едой; вытирать ноги при входе в помещение;

• бережно относиться к игровому материалу: не разбрасывать, сразу после игры с помощью взрослого относить на место;

• бережно относиться к природе (не бегать по газонам, не рвать цветы, листья кустарников);

• заботиться о животных (вместе с воспитателем кормить домашних животных, зимующих птиц).

Детей в возрасте 1 года 6 месяцев – 2 лет приучают:

• по напоминанию и образцу взрослого приветствовать окружающих («Здравствуйте! Добрый день!»);

• выполнять сложные поручения взрослого («Возьми чашку и отдай ее тете Вале!»);

• вежливо обращаться к окружающим с просьбой о чем-либо, благодарить;

• выслушивать взрослого, не перебивая, говорить спокойным голосом;

• не толкать детей, уметь делиться игрушками, при необходимости оказывать помощь, радоваться успехам вместе со сверстниками и т. п.;

• к самостоятельности при самообслуживании (во время приема пищи, при сборах на прогулку, при укладывании на сон и т. п.);

• пользоваться салфеткой по напоминанию взрослого, по окончании обеда благодарить, вытирать руки салфеткой, задвигать стул;

• пользоваться личными вещами (полотенце, расческа, зубная щетка);

• к аккуратности, опрятности (по напоминанию взрослого перед зеркалом приводить в порядок свой внешний вид и одежду, по возвращении с прогулки вешать одежду в шкафчик, с помощью взрослого относить сушиться влажные вещи);

• не отвлекаясь, раздеваться перед сном, аккуратно

складывать свою одежду;

• по напоминанию взрослого мыть руки после прогулки и перед едой, тщательно вытирать ноги при входе в помещение;

• с помощью взрослого поддерживать порядок в группе, сразу после игры относить на место игрушки, помогать взрослым в наведении порядка;

• охранять природу (не топтать газоны, не мусорить, не рвать цветы и листья кустарника);

• ежедневно заботиться о животных (кормить аквариумных рыбок, зимующих птиц, приносить траву и воду кролику и т. п.).

Детей третьего года жизни приучают:

• самостоятельно или частично по напоминанию взрослого приветствовать окружающих («Здравствуйте! Доброе утро (день, вечер)!»);

• по собственной инициативе помогать взрослому (в подготовке к обеду, уборке группового помещения (дети могут полить цветы, вместе со взрослым почистить аквариум и т. п.);

• выполнять поручения взрослых;

• спокойным тоном, вежливо обращаться к взрослому с просьбой, благодарить за помощь, выслушивать, не перебивая, уметь подождать;

• предлагать стул вошедшему взрослому;

• приветливо общаться со сверстниками (не шуметь, не кричать, играть дружно, делиться игрушками, при необходимости оказывать помощь, советоваться, уметь договариваться, радоваться успеху товарища, обращаться к нему за помощью);

• согласовывать свои действия с действиями товарища, уметь уступать, отстаивать свои права;

• с помощью взрослого, а также прислушиваясь к высказываниям сверстников, составлять представление о самом себе;

• к аккуратности, опрятности;

• уважать труд взрослых (при умывании не разбрызгивать воду, по напоминанию взрослого аккуратно вешать на место свою одежду (после прогулки, перед сном);

• по окончании обеда спокойно выходить из-за стола, вытерев рот салфеткой, поблагодарив и задвинув стульчик;

• прибегая к незначительной помощи взрослого, следить за своим внешним видом, пользоваться личными вещами (полотенце, расческа, зубная щетка);

• демонстрировать самостоятельность при самообслуживании;

• тщательно вытирать ноги при входе в помещение, переобуваться;

• по собственной инициативе включаться в трудовые действия взрослых на прогулке;

• охранять природу, заботиться о ней (поливать цветы, кормить животных и птиц и др.).

Под воздействием взрослого в атмосфере любви и ласки у ребенка формируются личностные качества, необходимые для жизни в социуме: чуткость, доброта, отзывчивость, сострадание, желание помогать другим людям, оберегать окружающий мир.

Таким образом, **социализация раскрывает механизм становления человека, процесс усвоения малышом жизненного опыта**, усвоения моральных норм, приобретения моральных качеств.

Адаптация детей к условиям дошкольного учреждения

Порой ребенок оказывается в незнакомой ситуации, где все для него ново, непривычно: обстановка, люди. При изменении привычной среды он теряется, резко снижается его эмоциональный фон. Малыш испытывает серьезный стресс, если мама не приходит на помощь. А следовательно, утрачивается и важнейшее базовое образование – чувство защищенности.

В качестве пространства адаптации малыша к новым условиям выступает дошкольное учреждение.

Проблема приспособления ребенка к условиям общественного воспитания привлекала внимание ученых разных стран (К. Крош, У. Шмидт, В. Манова-Томова, Е. Полони, Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина, Е. Шмидт-Кольмер, Р. В. Тонкова-Ямпольская, Н. Д. Ватутина и др.). Ученые доказали, что поступление ребенка в дошкольное учреждение связано со значительными неблагоприятными эмоционально-психологическими изменениями личности, коррекция которых требует целенаправленного воспитательного воздействия.

У всех детей в возрасте 1–3 лет наблюдается ярко выраженное дезадаптационное состояние. **Дезадаптация** – состояние человека при интеграции в социум, сопровождающееся глубокими нарушениями психофизического здоровья.

Попадая в незнакомую социальную среду, дети переживают тяжелейший стресс, характеризующийся нарастанием дезадаптационного поведения и сопряженный со значительным снижением познавательной активности и ориентировочных реакций.

Социальная адаптация в дошкольной педагогике рассматривается как медико-психолого-педагогическая проблема, решение которой требует создания условий, удовлетворяющих потребности детей в тесном взаимодействии с мамой, в общении с другими взрослыми и сверстниками, в хорошем медицинском обслуживании и правильной организации воспитательного процесса.

Сложившаяся система воспитания малышей ориентирована в первую очередь на удовлетворение их витальных потребностей и уход за ними. Е. И. Морозова отмечает неудовлетворительные результаты такого подхода к решению задач адаптации: «Можно с большей долей вероятности предполагать, что этот период не проходит бесследно даже при благоприятном его окончании, а

оставляет след в нервно-психическом развитии ребенка».

Начало учебного года – трудная пора для многих детей первых лет жизни, так как это период адаптации к новым условиям дошкольного учреждения. Малыши тяжело переносят разлуку с мамой, приходят в отчаяние, оказавшись в незнакомой обстановке, в окружении чужих людей, они не выносят перегрузок и заболевают. Родителям тяжело видеть неутешное горе своего всегда жизнерадостного малыша. Нелегко приходится и персоналу дошкольного учреждения. Дети нервничают, беспомощны. Это затрудняет работу воспитателя, которому нужно успеть сделать все необходимое по режиму, заодно хоть на время успокоить новеньких, уделить внимание остальным малышам.

Период привыкания детей к условиям дошкольного учреждения – неизменно сложная проблема. С ней сразу же столкнулись работники первых яслей, открывшихся еще на заре советской власти. Заботясь о здоровье и самочувствии детей в этот трудный для них период, медицинские работники начали разрабатывать щадящие режимы со свободными часами сна и бодрствования, облегченные варианты меню с обилием фруктов и соков, комплексы профилактических мероприятий. Но эти меры лишь несколько смягчили остроту проблемы, но не решили ее.

Н. М. Аксарина, один из основоположников науки о раннем возрасте, не раз возвращаясь к вопросу адаптации детей к условиям дошкольного учреждения, неустанно приводила один и тот же пример: садовник, пересаживая молодое деревце, выкапывает его с частью почвы, на которой оно произрастало, любовно ухаживает за ним, но, приживаясь на новом месте, оно все равно болеет. То же происходит и с ребенком. Нельзя неожиданно разлучать его с мамой, рушить сложившиеся стереотипы, оставлять это беспомощное существо в незнакомой обстановке без поддержки, окружать незнакомыми людьми, не предоставляя ни единой точки соприкосновения с привычной жизнью.

На помощь врачам пришли педагоги. Они включились в решение данной проблемы, составили комплексы развлекающих мероприятий, рекомендаций по индивидуальному подходу к новеньким на основе тщательно разработанных анкет, опросников для беседы с мамой (Как ласково называют малыша дома? Каким игрушкам он отдает предпочтение? Может ли он самостоятельно занять себя? Как и что ест малыш? Как и где спит? и т. д.). Воспитателю предлагалось посетить семью будущего подопечного с целью ознакомления с особенностями его развития и воспитания. Но родители не понимали, чего от

них хотят, отделывались малозначащими фразами: «Проблем с воспитанием ребенка у нас нет», «Оля умеет все, но ленится делать сама», «Дочка выполняет поручения, если они ей нравятся», «Умеет раздеваться и одеваться, но балуется» и т. п. Воспитатели, посещая незнакомую семью, в большинстве случаев чувствовали себя скованно, не видя конструктивных результатов данного мероприятия. Попытки найти точки соприкосновения семьи и дошкольного учреждения, разработать общие подходы к малышу оказались малоэффективными. Дети по рекомендации педагогов приходили в группу с любимыми игрушками, ходили за ручку с приглянувшимся взрослым, но продолжали все так же страдать, переступив порог дошкольного учреждения.

Следует отметить, что родители осознают значимость проблемы подготовки ребенка к школе, но игнорируют немаловажную проблему подготовки малыша к дошкольному учреждению. Они не информированы в плане решения данной проблемы и даже не предполагают, чем можно помочь ребенку в период адаптации. Родители фактически отстранены от участи в этом процессе, полностью полагаясь на специалистов дошкольного учреждения. Отсутствуют и организационные формы взаимодействия родителей и служб дошкольного учреждения, что смогло бы обеспечить малышу действенную помощь и поддержку в этот трудный для него период.

Разные подходы к проблеме адаптации периодически продолжают появляться на страницах педагогических журналов. Своими результатами делятся практические работники, о научных достижениях в этой области рассказывают ученые. Полученные данные позволяют сделать вывод: характер и длительность адаптационного периода зависят от ряда объективных обстоятельств и множества субъективных причин, например, от **индивидуально-типологических особенностей** детей. Застенчивые, замкнутые, робкие малыши тяжело и болезненно переносят разлуку с мамой, длительно привыкают к новой обстановке, чаще болеют.

Характер и длительность адаптации зависят и от **жизненного опыта малыша**. Ребенок из большой семьи, где есть дедушка и бабушка, тетушки и дядюшки, братья и сестры, умеющий беспроблемно выстраивать собственный стиль поведения с каждым членом семьи, точно знающий, чего от кого можно ожидать, и в группе сравнительно легко идет на контакт с незнакомыми людьми, с интересом обследует незнакомую обстановку. Легко и быстро адаптируются и те дети, которых родители часто оставляют на попечение соседки, отвозят на недельку погостить к бабушке или берут с собой в шумную

компанию друзей. Нет проблем с адаптацией у детей, живущих в коммунальных квартирах. Жизненный опыт их богат и разнообразен. Эти дети, войдя в группу, сразу же ориентируются на поведение взрослого и по его реакциям понимают, что здесь делать можно, а что нельзя. Им импонирует обилие разных помещений и радует разнообразие игрушек.

Резко отличается поведение детей, родители которых ведут замкнутый образ жизни. Их круг общения ограничен. Папа целыми днями работает, и мама все время находится с малышом одна. У ребенка обостряется привязанность к матери: оставшись без нее даже на короткий срок, он впадает в панику. В таких случаях адаптационный период бывает крайне тяжелым, может вызвать у ребенка невроз.

Многое зависит от **возраста ребенка.** Малыш первого полугодия жизни еще не в состоянии отличать близких взрослых от незнакомых людей. Он спокойно принимает помощь любого взрослого, который вовремя кормит и укладывает его спать, обнимает, поет, носит на руках. Поэтому дети младше 6–7 месяцев, поступая в ясельную группу, не испытывают трудностей адаптационного периода, если часы кормления и сна не нарушаются. Однако даже этим малышам нужно время, чтобы привыкнуть к новой обстановке, незнакомым рукам и даже к тембру голоса воспитателя. С целью выработки единых подходов к ребенку в беседах с родителями воспитатели уточняют, чем малыша кормят дома, каковы характер и длительность отрезков дневного сна, в каких условиях он протекает; выясняют особенности воздействия на ребенка в часы бодрствования, при кормлении и укладывании.

Относительно спокойно период привыкания к дошкольному учреждению протекает у детей в возрасте 3,5–4 лет. В этот период ребенок постепенно выходит за рамки интересов семейного круга. На основе личных симпатий у него начинают складываться избирательные отношения со сверстниками, появляются друзья, его манят «неизведанные дали». Все это сглаживает остроту адаптационного периода. Совершенствование памяти и внимания, довольно высокий уровень развития речи и познавательной активности детей этого возраста помогают воспитателю отвлечь их от переживаний разлуки с семьей, занять интересной деятельностью, наладить контакт.

Дети в возрасте 6 (7) месяцев – 3 (3,5) лет крайне тяжело переносят адаптационный период.

К услугам дошкольных учреждений родители в основном обращаются, когда малышу исполняется 1 год 6 месяцев – 2 года. В этом возрасте ребенок уже живет по режиму с одним дневным

сном, самостоятельно передвигается, понимает обращенную к нему речь, может рассказать о своих проблемах, не столь существенно зависит от помощи взрослого. Но и эти положительные сдвиги в развитии не могут оказать малышу весомую помощь в критическом для него положении.

При поступлении в детский сад детей по характеру поведения условно можно разделить на три группы.

В **первую группу** входит большинство детей. Они резко отрицательно и бурно выражают свое отношение к происходящему: громко плачут, бросаются на пол, царапаются, кусаются, щиплют тех, кто оказывается рядом. Они то просятся на руки к взрослому, то бегут к двери, с яростью разбрасывая предлагаемые игрушки. Устав от бурного проявления протеста, исчерпав силы, малыш может внезапно уснуть, привалившись к взрослому или уронив голову на стол, чтобы, передохнув, через 3–4 минуты с новой энергией продолжить плач до хрипоты. Дети этой группы привыкают к новой обстановке в течение 20–30 дней.

Вторая группа – немногочисленная. Эти дети замыкаются после расставания с мамой, бывают крайне напряжены, насторожены. У них хватает сил только на то, чтобы сделать несколько шагов от порога в сторону и забиться в ближайший угол, отгородившись от всех стулом, а лучше столом. Находясь в крайнем напряжении, они еле сдерживают рыдания, сидят без движений, не притрагиваясь ни к игрушкам, ни к еде. Накормить их или усадить на горшок очень трудно. Они молчат, не реагируют на предложения взрослого, отворачиваются при попытке вступить с ними в контакт и, только увидев в дверях маму, оживают. С трудом передвигая ноги, они устремляются к ней, а то и просто приползают и, уткнувшись в ее колени, горько рыдают. Адаптация таких детей длится около двух месяцев и протекает очень сложно. Дети часто болеют.

В **третью группу** входят коммуникабельные, общительные малыши. Впервые переступив порог детского сада, такой карапуз совсем не робеет, здоровается со взрослыми, улыбается и тут же берет в свои руки инициативу, общается со взрослыми. Его энергия направлена на презентацию себя как личности. Он спешит рассказать о том, какие у него дома необыкновенные игрушки, рыбки или птички, какой у него большой брат или друг. Целый день он рассказывает о своей семье, о том, где успел побывать, что повидать, с удовольствием демонстрирует свои умения: самостоятельно ест, раздевается и ожидает заслуженной похвалы. Но такая идиллия длится не более 2–3 дней, на большее у него не хватает ни сил, ни объема информации. А взрослые не могут поддерживать высокий уровень потребностей малыша, не

удовлетворяют его притязания на признательность, так как не владеют информацией о нем. Через 2–3 дня, увидев издали здание детского сада, он впадает в отчаяние, резко протестует, цепляется за маму и по стилю поведения не отличается от детей первой группы.

На практике адаптационный период проходит стихийно. Детей не готовят заранее к новым для них условиям. Ребенка неожиданно «вырывают» из комфортных, привычных условий проживания и «бросают» одного без всякой помощи со стороны любимых взрослых в незнакомые, а значит, враждебные условия. Очутившись в чужой обстановке без помощи и поддержки мамы, ребенок испытывает отчаяние, сильнейший психологический стресс. В этих условиях происходит разрыв симбиотических связей, утрачивается одно из важнейших базовых образований – чувство защищенности, которое позволяет ребенку сохранять спокойствие (пусть и относительное), находясь рядом с мамой.

Положение малыша усугубляется и тем, что он впервые сталкивается с новыми для себя условиями, в которых он выступает уже не в роли любимого и единственного ребенка, окруженного вниманием и заботой взрослых, а в роли одного из членов детского коллектива. Вместо привычных предложений «Хочешь (не хочешь) гулять?» он слышит: «Заканчивай играть, пора на прогулку!» Он должен, но пока не умеет подчиняться четкому режиму, выполнять много новых правил, предписывающих, как вести себя в той или иной ситуации. Без мамы ему не справиться с этой проблемой.

Попав к незнакомым людям, ребенок чувствует свою беззащитность, свое неумение налаживать контакт со взрослым, решительно отказывается от общения. Малыш не воспринимает речь взрослого, ему непривычны его тембр голоса, дикция. Он отказывается вникать в смысл слов незнакомого человека, в результате чего создается впечатление, что ребенок отстает в развитии.

Ребенок испытывает крайнюю степень неприятия незнакомого человека и даже панику, когда взрослый пытается произвести с ним какие-то манипуляции, вторгается в его жизненное пространство (пытается одеть, накормить, посадить на горшок). Находясь в нервном возбуждении, ребенок не чувствует голода. Фактически в течение всего времени пребывания в группе он остается голодным. Кормить же насильно детей нельзя. Во-первых, у них может быть избирательное отношение к каким-либо продуктам питания; во-вторых, даже незначительный кусочек (моркови, картофеля и др.) может затруднить глотание, в-третьих, можно невзначай надавить ложкой на язык, вызвав

неприятное ощущение и даже рвоту, которая способна привести к анорексии (когда рвотные позывы появляются при виде пищи). Состояние малыша усугубляют незнакомые запахи новой для него пищи. Посуда, мебель тоже не такие, как дома.

Находясь в глубоком стрессовом состоянии, ребенок не способен сам ориентироваться в окружающей обстановке. Его пугает достаточно большое пространство групповой комнаты, настораживает обилие дверей, больших окон. Ребенку нужно время, чтобы спокойно освоиться в окружающей обстановке, а взрослые берут его за руку и ведут в другие помещения, в туалетную комнату с множеством полотенец, раковин, зеркал, угрожающим шумом сливных бачков и пытаются усадить на не знакомый ни по цвету, ни по форме горшок. Малыш упирается изо всех сил. Ему страшно, хочется побыстрее сбежать из этого помещения, и все усилия взрослых остаются безрезультатными. Вскоре меняя штанишки малышу, воспитатель ворчит: «За два года мамаша не удосужилась приучить к горшку». А надо всего лишь взглянуть с участием в полные отчаяния глаза ребенка и понять его состояние.

Вернувшись в групповую комнату, малыш не успевает передохнуть, а его уже ведут в другую комнату с множеством кроватей. Ему некогда даже осознать, что его ждет: его быстро раздевают и укладывают в незнакомую кровать. Если у малыша еще есть силы, он протестует, кричит; если нет – лежит неподвижно, боясь пошевелиться, закрыть глаза.

Фрустирующие[5] обстоятельства оказывают резко отрицательное воздействие на эмоциональное состояние детей, их самочувствие, что значительно затрудняет социальную адаптацию в новых условиях воспитания.

Положение ребенка усугубляется и тем, что его домашний режим разительно отличается от режима, по которому ему приходится жить в дошкольном учреждении. Он привык к своему режиму, характерному для всех домашних малышей: подъем в 9.00, завтрак – в 9.30, прогулка – с 12.00 до 14.00, обед – в 14.30, дневной сон – с 15.00 до 18.00, ночной сон с 22.00. Теперь его будят в 7–7.30, куда-то ведут, оставляют в незнакомом помещении без мамы. В 8.30 его пытаются накормить незнакомые люди, но безрезультатно. В 10 часов на прогулке он начинает испытывать чувство голода, плачет, не понимая своего состояния. С помощью взрослого малыш несколько успокаивается, отвлекается. Возвращение в группу дается ему нелегко, и от обеда он опять отказывается. В 14 часов, когда ребенок действительно хочет есть, приходится лежать в кровати, испытывая чувство голода. К 15 часам малыш все же привычно засыпает, но в

детском саду это время как раз приходится на подъем детей.

В практике работы с детьми есть и положительные моменты, когда время пребывания ребенка в дошкольном учреждении ограничивается: малыш находится в группе до обеда или до укладывания на сон. Но и этого времени бывает слишком много, чтобы хрупкому детскому организму самостоятельно, без помощи мамы выстоять перед неожиданно обрушившейся лавиной тяжелых испытаний.

Вернувшись домой, первое, что испытывает ребенок, – чувство голода. Дает о себе знать и нервное напряжение: малыш плаксив, он не отпускает от себя маму ни вечером, ни ночью, долго не может заснуть, часто с плачем просыпается ночью.

Такие испытания не проходят бесследно, и, как правило, через 3–4 дня ребенок заболевает. Организм малыша ослаб, так как на протяжении нескольких дней он находился в длительном стрессовом состоянии, недоедал, недосыпал. К тому же он попал в чужеродную анаэробную среду (а это уже испытание для детского организма). В группе всегда найдутся те, у кого першит в горле или течет из носа. Особенно часто в период адаптации болеют ослабленные дети.

Под воздействием фрустирующих факторов резко изменяется поведение детей. Временно утрачиваются навыки самообслуживания. Дети, начавшие недавно говорить, замолкают, начавшие ходить – возвращаются к ползанию. На фоне стресса могут появиться успокаивающие вредные привычки (сосание пальца, раскачивание).

Поведение детей в период адаптации трудно спрогнозировать даже самым внимательным мамам: в их совместном с малышом жизненном опыте никогда не возникало таких затяжных экстремальных ситуаций. Узнав от воспитателей о том, как малыш вел себя в группе, родители бывают удивлены и озадачены. Они узнают о новых, неизвестных ранее особенностях поведения своего малыша.

И все же через некоторое время (у каждого оно свое) адаптационный период заканчивается. Первые положительные сдвиги отмечаются в стабилизации эмоциональной сферы.

Ребенок перестает плакать при расставании с родителями, начинает адекватно реагировать на предложения взрослого. У него появляются положительные сдвиги в поведении: отвечает на вопросы, по мере возможностей обслуживает себя, может заняться игрой. Как только малыш успокаивается, у него появляется аппетит. Он спокойно принимает помощь взрослого во время обеда, хотя и не всегда съедает положенную порцию. Появление эмоционального положительного настроя (хотя еще и

неустойчивого), затем аппетита и в последнюю очередь относительно спокойного и достаточного по длительности сна малыша как в дневное, так и в ночное время – все эти признаки свидетельствуют о завершении адаптационного периода.

Некоторые неопытные воспитатели спешат в первый же месяц жизни детей в группе выявить уровень их развития, не согласуя его с оценкой родителей. По окончании адаптации они устало вздыхают: «Достаточно нам было поработать с каждым ребенком каких-то полтора месяца – и мы вывели всех на нормальный уровень развития!», – не считаясь с тем, что все свои силы ребенок был вынужден тратить на то, чтобы в столь нежном и хрупком возрасте самостоятельно преодолеть серьезнейшие жизненные испытания. Как только он адаптировался и успокоился, восстановились временно утраченные умения и навыки.

Не одно десятилетие ученые и практики бились над положительным решением проблемы адаптации. Данные научных исследований последних лет предоставили богатый материал, помогающий переосмыслить многие положения этой проблемы. Опыт практических работников, описывающих поведение детей в этот период, также свидетельствует о том, что следует по-новому выстроить всю систему жизнеобеспечения малышей в этот острый период.

Во многом восприятие ребенком той или иной социальной ситуации определяется актуализированной на данный момент потребностью. В своих исследованиях А. Маслоу подчеркивал **значимость иерархии потребностей** малыша, которые следует располагать ступенями в четкой логике их удовлетворения. До тех пор пока потребность одной ступени не будет удовлетворена, последующие потребности более высокого уровня остаются для ребенка незначимыми и даже отсутствующими. Поэтому взаимодействие ребенка с окружающей действительностью должно осуществляться при условии четко выстроенной **системы потребностной структуры малыша, которую можно представить в виде иерархической лестницы**. Иерархическая лестница применительно к проблеме адаптации предполагает последовательное расположение задач не в смысле их подчинения, а в порядке очередности их решения при соблюдении жесткого условия: без успешного решения задач предыдущей ступени невозможно эффективное движение вверх с первой до четвертой ступени.

Ступени иерархической лестницы можно представить следующим образом:

4-я ступень: ребенок + взрослые + дети;

3-я ступень: ребенок + взрослые + ближайшее окружение;

2-я ступень: ребенок + мама + другие взрослые;

1-я ступень: ребенок + мама.

Основа иерархической лестницы – **1-я ступень.** Находясь на этой ступени, рядом с мамой ребенок спокоен, так как испытывает чувство защищенности, доверия к окружающему миру. Тесная взаимосвязь ребенка и мамы – основа его успешного вхождения в социум. Пытаясь создать благоприятные условия для привыкания малыша к дошкольному учреждению, нельзя отрывать ребенка от матери, расшатывать основу иерархической лестницы его потребностной структуры.

На **2-й ступени** связи ребенка с разными взрослыми постепенно расширяются. Сначала эти связи ограничены рамками семейных отношений. Затем круг общения со взрослыми расширяется за счет взрослых ближайшего окружения (соседка, мамина подруга и др.). Со временем в круг знакомых попадают и продавец из ближайшего магазина, и гуляющая с собачкой бабушка, а затем и взрослые в детском саду.

Как показали исследования психологов, восприятие ребенком незнакомого взрослого происходит через призму маминого восприятия. Если мама улыбается своей знакомой, то малыш тут же, как ее отражение, начинает улыбаться тете и даже может вступить с ней в контакт. Если мама насторожена, он мгновенно напрягается, прижимается к ней, отказывается от общения. Учитывая это немаловажное обстоятельство, необходимо продумывать условия, при которых будет проходить знакомство ребенка с воспитателем.

Задача второй ступени – выстроить эффективную линию поведения малыша и взрослого.

Доброжелательное отношение к педагогу со стороны мамы поможет малышу легче наладить контакт, быстрее принять нового взрослого. На это должны быть направлены ее усилия. Воспитатель должен выстраивать свои отношения с ребенком таким образом, чтобы малыш принял его на первых порах как хорошо знакомого, интересного человека. Затем усилия взрослых (и мамы, и воспитателя) будут направлены на то, чтобы ребенок доверился воспитателю, мог спокойно оставаться вместе с ним в отсутствие мамы. Это длительный процесс. Он занимает все время адаптационного периода 2-й и 3-й ступеней иерархической лестницы.

Наладив первые положительные взаимоотношения с воспитателем, малыш заметно расслабляется и начинает проявлять интерес к предметам ближайшего окружения, то есть переходит на **3-ю ступень**. Еще раньше на детской площадке он

познакомился с горкой и качелями, поэтому вначале оборудование на участке детского сада не вызывает у него настороженности или особого интереса. Теперь он начинает с любопытством осматриваться вокруг. Психолого-педагогическая служба рекомендует идти дальше – знакомить малыша с внутренними помещениями дошкольного учреждения. Малышу предоставляется возможность познакомиться с групповым помещением, с расположением и назначением подсобных помещений. Сначала с помощью мамы и воспитателя, а вскоре и самостоятельно он начинает передвигаться в незнакомом пространстве, менять свое местоположение, с интересом заниматься с игровым материалом, не обращая внимания на других малышей.

На 3-й ступени решаются следующие задачи: помочь ребенку с доверием относиться к воспитателю, освоиться в помещении детского сада, постепенно войти в режим группы. Все эти разноплановые задачи должны осуществляться совместными слаженными усилиями мамы и воспитателя, у которых складываются доверительные отношения.

Сверстники малышу пока неинтересны, и это понятно. Игровой и жизненный опыт детей еще очень мал. Никакой новой информации от сверстников малыш получить не может.

Поэтому на иерархической лестнице отношения «ребенок + дети» занимают последнюю – **4-ю ступень**. Формирование правильных взаимоотношений между сверстниками – одна из заключительных задач воспитательного процесса в период адаптации.

Психолого-педагогическая служба обеспечивает взаимосвязь всех взрослых, воспитывающих ребенка, помогает совместно решать насущные задачи каждой ступени, обучает их приемам психолого-педагогической поддержки детей.

Старший воспитатель и психолог должны усилить работу с персоналом по проблеме адаптации детей к дошкольному учреждению. Следует систематически освещать различные подходы к раскрытию таких тем, как: «Ведущая роль взрослого в развитии ребенка» (Г. М. Лямина), «Этапы развития общения взрослого с ребенком» (С. Ю. Мещерякова, Л. Н. Галигузова, Н. Н. Авдеева), «Диагностическая методика адаптационного профиля» (Е. И. Морозова) и др.

Если в дошкольном учреждении ведется документация по адаптации детей, то заниматься этим вопросом должна психолого-педагогическая служба, а не воспитатель группы.

Не владея информацией об иерархии потребностной структуры малышей, работники дошкольных образовательных

учреждений невольно совершают грубейшие ошибки.

1-я ошибка. Известно, какие последствия имеет разлука малыша с матерью. Однако на практике педагоги не всегда учитывают это обстоятельство, вследствие чего ребенок испытывает глубокое потрясение.

2-я ошибка. Воспитателям хорошо известна ведущая роль взрослого в развитии ребенка, но в период адаптации они вынуждены оставлять малыша без систематической помощи и поддержки. Оказавшись в новой обстановке среди чужих взрослых, малышу приходится мобилизовать собственные силы, пытаясь наладить хоть какой-то контакт с воспитателем (просится на руки, ходит, держась за подол платья педагога, и др.). Чуть успокоив отчаявшегося ребенка, взрослый вынужден переключиться на других детей, предлагая малышу: «Смотри, сколько у нас интересных игрушек! Твои любимые машинки тоже есть», – тем самым переводя малыша с первой ступени сразу на третью, разрушая иерархическую лестницу. Еще хуже обстоят дела, когда ребенка сразу переводят на четвертую ступень: «Смотри, сколько у нас детишек. И никто не плачет! Пойди поиграй с ними!» Каждый практический работник хорошо знает: новенький даже не двинется в сторону сверстников. Более того, ребенок не в состоянии выполнить предложенное. У него нет для этого ни сил, ни желания. Своими неквалифицированными воздействиями воспитатель невольно затягивает период адаптации детей.

3-я ошибка. Период адаптации начинается тогда, когда в детском саду работают еще не все группы. В этом случае вновь пришедших детей объединяют в одном помещении, и только после завершения адаптации их отправляют в основную возрастную группу. Взрослые не догадываются, какой непоправимый ущерб они наносят малышу своими действиями, заставляя его повторно пройти испытания адаптацией, напрочь забывая главную задачу дошкольного учреждения – заботиться о сохранении здоровья ребенка, его нервной системы.

4-я ошибка. Неправильно выстроенная линия поведения взрослых приводит к тому, что ребенок отчаянно плачет в течение всего времени пребывания в группе, расшатывая свою нервную систему, подрывая здоровье. К тому же дети эмоционально заражаемы, и очень часто, увидев плачущего, многие без причины начинают плакать хором. Неспокойный эмоциональный фон утомляет остальных малышей, в группе создается нервозность. В таких условиях трудно и детям, и взрослым.

Взрослые выбиваются из плотного рабочего графика,

работают напряженно, без улыбки. Движения их порывисты, речь скупа на эмоции. Дети чутко улавливают настроение взрослых, заражаются им и не находят успокоения в таком примитивном общении.

5-я ошибка. Для того чтобы как-то ослабить напряжение в работе персонала, администрация совершает очередную ошибку – разрешает не выводить на прогулку детей, которые только начали посещать дошкольное учреждение. В то время как прогулка для малышей в этот острый период – своеобразная передышка. Во-первых, они несколько успокаиваются, когда на них надевают знакомую одежду. Во-вторых, на участке дети почти не плачут: в их жизненном опыте уже была аналогичная обстановка (и горка, и песочница). В-третьих, на прогулке у воспитателя спадает напряженность, появляется реальная возможность не спеша поговорить с вновь пришедшими детьми, взяв за руку, походить с ними от одной играющей компании ребят к другой, покачать малыша на качелях. Чтобы поднять настроение детей, можно организовать подвижные игры, предложить рассмотреть цветы на клумбе и т. п. Конечно, возвращение с прогулки – это опять поток слез. Поэтому лучше всего на таком эмоционально-положительном всплеске расстаться с малышом, передав его маме.

Проблема адаптации – это проблема родителей, а не персонала группы. Задача родителей – правильно подготовить ребенка к поступлению в дошкольное учреждение, всячески поддерживать, поощрять его в период адаптации. **Задача специалистов дошкольного учреждения** – помочь родителям адаптировать малышей. Только правильно расставленные акценты помогут решить эту трудную, злободневную задачу.

Адаптация – длительный процесс, который необходимо разделить на два этапа. Каждый этап имеет свои цели и задачи, которые не всегда совпадают у родителей и воспитателей.

Первый этап – подготовительный. Он длится 4–5 месяцев. Второй этап – основной, его длительность полностью зависит от того, насколько глубоко родители прониклись серьезностью данной проблемы, поняли, что необходимо быть рядом с малышом до его полного привыкания, помогать ему, что нельзя травмировать его психику в этот сложный период. Успешность адаптации детей на этом этапе зависит и от мастерства воспитателя, и от того, как четко будет руководить этим процессом психолого-педагогическая служба дошкольного учреждения. В таких условиях неизменно рождается союз взрослых единомышленников, от чего выигрывает и ребенок, и взрослые.

Первый этап – подготовительный – начинается с первого общего родительского собрания, которое администрация дошкольного учреждения проводит за 4–6 месяцев (февраль) до поступления детей в группу. На собрании заведующая знакомит родителей с сотрудниками административного аппарата, персоналом группы, рассказывает о традициях и текущих задачах учреждения, подчеркивает, что в период адаптации детей мама должна находиться рядом. Затем показывает кабинеты специалистов, физкультурный и музыкальный залы, групповые помещения. Старший воспитатель и психолог рассказывают о возрастных особенностях детей и причинах, вызывающих стрессовое состояние в период адаптации.

Родители узнают, что у каждого ребенка свои сроки адаптации, которые зависят от его индивидуально-типологических особенностей и его подготовленности к этому серьезному этапу жизни. Родителям дают рекомендации, которые помогут им к августу подготовить малыша к поступлению в дошкольное учреждение:

• привести домашний режим в соответствие с режимом группы (родители записывают режим дня в дошкольном учреждении);

• познакомиться с меню дошкольного учреждения и ввести в рацион питания малыша новые для него блюда (родители записывают рекомендованное меню);

• по возможности приучать ребенка к самостоятельности при самообслуживании (см. показатели развития детей), чтобы он чувствовал себя уверенно среди сверстников;

• расширять ориентировку ребенка в ближайшем окружении, обогащать его жизненный опыт: посещать детские площадки, ходить в гости к товарищу по играм в песочнице;

• формировать у ребенка положительное отношение к детскому саду («Смотрите-ка, а Танюшка совсем большая стала, уже в детский сад собирается! Там хорошо, весело, интересно!»). Нельзя пугать ребенка: «Не хочешь есть сам? Вот пойдешь в детский сад – там тебя быстро научат!» Следует говорить: «Учись есть сам – тогда тебя возьмут в детский сад». Родители должны вспоминать яркие события из собственной «детсадовской» жизни; придумывать истории о том, как мишка отправился в детский сад и др.;

• расширять рамки социального опыта малыша: оставлять на время у бабушки, обедать у товарища по песочнице и т. д., но при этом обязательно повторять: «Я скоро приду!» Ребенок должен удостовериться на практике, что это не пустая фраза, он должен верить маминым словам.

На собрании родители узнают, что длительность их пребывания с малышом в дошкольном учреждении напрямую зависит от их старания, от того, как они сумеют подготовить ребенка к этому значительному в его жизни периоду.

В конце августа, за десять дней до начала поступления детей в группу, проводится второе родительское собрание, на котором психолого-педагогическая служба совместно со старшей медицинской сестрой дают установочные рекомендации.

Старший воспитатель знакомит родителей с задачами, которые будут решаться на каждой ступени привыкания малыша к новым условиям. Например, рассказывает, как происходит знакомство с воспитателем, введение ребенка в режим жизни детей группы и др.

Первое знакомство с дошкольным учреждением будет проходить на прогулке (утром в 10.00 или вечером в 15.30) и длиться не более 15–20 минут. Таким образом, и в утреннее, и в вечернее время в группу сможет поступать до 6 детей в день. У каждого малыша свой темп привыкания, поэтому постепенное введение в новые условия будет основываться исключительно на оценке поведенческих и познавательных характеристик каждого ребенка. За этим будет следить психолого-педагогическая служба. Она будет корректировать поведение мамы и воспитателя, продвигать каждого малыша по ступеням иерархической лестницы.

Постепенно время пребывания ребенка в дошкольном учреждении увеличивается. Сначала ребенок будет находиться на прогулке 15–20 минут, со временем он станет гулять все отведенное для прогулки время и уходить домой к обеду. Затем, на 3-й ступени, он будет приходить к началу игр в групповом помещении (после завтрака). Завтрак, обед и дневной сон должны проходить в спокойной домашней обстановке, чтобы не подрывать здоровье малыша. Со временем ребенок будет обедать в дошкольном учреждении, а потом – завтракать, и только к окончанию адаптационного периода он останется спать днем вместе со сверстниками.

Психолог подробно описывает поведение мамы в первые дни посещения дошкольного учреждения: чтобы не вызывать у малыша тревоги, напряжения, не следует прижимать его к себе, брать на руки; необходимо спокойно относиться ко всем предложениям персонала, помогать воспитателю в выполнении наиболее трудоемких режимных процессов (сборы на прогулку и др.), но не подменять его в воспитательном процессе (не устраивать игр, хороводов и т. п.). Главная задача мамы: формировать положительное отношение малыша к воспитателю –

интересному, доброму взрослому; быть помощником в решении текущих задач на каждой ступени иерархической лестницы.

Психолог подчеркивает, что для успешного завершения этого периода необходимы слаженные действия всех взрослых – родителей, воспитателей, медицинских работников, старшего воспитателя и психолога, что одно из главных условий успешной адаптации ребенка – доверие друг к другу.

Старшая медицинская сестра дает рекомендации по проведению профилактических мероприятий с детьми (четкий режим, рекомендуемый дошкольным учреждениям в рабочие и выходные дни, правильно подобранная одежда, не вызывающая перегрева и не стесняющая движения ребенка, обработка носоглотки, витаминизация, рацион питания, соответствующий рекомендациям дошкольного учреждения, щадящие формы общения в домашних условиях и т. д.), объясняет причины заболеваний детей.

В конце собрания устанавливается очередность наполнения групп детьми (с указанием имени и отчества мамы для сведения воспитателя).

На период адаптации вносятся некоторые корректировки в работу группы.

С целью снятия у детей эмоционального дискомфорта и напряженного состояния следует ограничить число взрослых, посещающих группу (завхоз, музыкальный работник и др.). Необходимо отменить медицинские обследования детей, прививки и т. п.

После завтрака все дети выходят на прогулку, где организуются подвижные игры, наблюдения за природой, развлечения и т. п.

С момента поступления детей в группу начинается **второй – основной этап** адаптационного периода.

В первый день мама, гуляя с ребенком, предлагает ему зайти в детский сад. Мама здоровается с воспитателем как с доброй старой знакомой, зная, что малыш зорко следит за их поведением, манерой общения.

Воспитатель, зная, кто и в какое время придет на участок, приветливо встречает пришедших: «Зинаида Петровна, я рада, что вы с Алешей пришли к нам. Посмотрите, как мы живем, как у нас весело!» Не навязывая общения, не нарушая личностного пространства ребенка, воспитатель в основном контактирует с мамой, с улыбкой поглядывает на малыша.

Мама, дав понять ребенку, что воспитатель – хорошо знакомый человек, продолжает реализовывать задачу второй ступени – формировать положительный образ интересного

взрослого. Она обращает его внимание на то, какая добрая и веселая воспитательница. Малыш верит маме, что помогает ему без проблем и довольно быстро принять воспитателя, наладить контакт с ним.

Задача воспитателя на этом этапе – наблюдать за ребенком и мамой, отмечать стиль их общения, уровень развития малыша, его потенциальные возможности. Задача психолого-педагогической службы – корректировать поведение воспитателя и мамы, учитывая самочувствие малыша, его потребности, возможности.

Обычно при первом посещении детского сада (не более 15–20 минут) дети держатся скованно, настороженно, пытаются теснее прижаться к маме. Поэтому мама предлагает ребенку спокойно посидеть рядом с ней на скамейке недалеко от играющих ребят, не спеша оглядеться. Малыш бросает беглый взгляд вокруг и несколько успокаивается, так как участок оборудован так же, как знакомая детская площадка: такая же горка, песочница, лесенка. Главное – мама рядом, довольна встречей с воспитателем. Она старается привлечь внимание малыша к незнакомому взрослому, комментирует действия воспитателя только с положительной стороны: «Посмотри, какая добрая Татьяна Ивановна! Она поливает цветы. Татьяна Ивановна веселая. Она затеяла с детьми игру» и т. п. Улучив момент, мама интересуется у воспитателя, как зовут черепаху, которая гуляет в траве, сообщает, за каким животным ребенок ухаживает дома. Так она вовлекает сына в общий разговор, уточняя, как зовут его птичку, кто ее подарил. Воспитатель поддерживает разговор с мамой, радуется, смеется, удивляется высказываниям ребенка. В дальнейшем эти сведения позволят обратиться к ребенку напрямую, без посредников («Как поживает твой Кеша?») и оценить уровень развития его речи. Воспитатель по рекомендации психолога и педагога делает для детей незатейливые поделки из осенних листьев, конфетных оберток, пластилина и др. и дарит одну гостям.

Как только ребенок начинает отвлекаться, мама предлагает покинуть детский сад. Они прощаются со всеми, благодарят за подарок. На прощание воспитатель приглашает ребенка приходить почаще. Мама радуется, как было интересно в детском саду, какая добрая и веселая воспитательница. Вечером за ужином она вместе с малышом рассказывает об этом всем членам семьи, вместе показывают подарок. Таким образом в сознании ребенка постепенно закрепляется положительный образ воспитателя.

На следующий день ребенок активнее включается в общую беседу (речевой контакт со взрослым), откликается на

предложение посмотреть что-то интересное (вместе с мамой). Раз от раза у него все устойчивее проявляется познавательный интерес к деятельности воспитателя, он все чаще смотрит на него с улыбкой, ожидая интересных предложений. Это свидетельствует о том, что у малыша успешно формируется положительный образ взрослого. Мама по рекомендации психолога помогает ребенку забраться на горку, а воспитатель подхватывает его с другой стороны (осуществляется первый положительный тактильный контакт). Ребенок настораживается, вопросительно смотрит в сторону мамы. Та, создавая специальные условия для возникновения его эмоционально-телесного контакта с воспитателем, своим видом показывает доброжелательное отношение к происходящему; малыш видит это и, полагаясь на нее, успокаивается. Вскоре он начинает спокойно воспринимать предложения и помощь воспитателя.

Малыш с помощью мамы начинает осваивать территорию, ближе подходить к воспитателю, когда он о чем-то рассказывает детям, что-то показывает им.

Психолого-педагогическая служба, отмечая положительные сдвиги в поведении ребенка, ставит перед мамой задачу – постепенно дистанцироваться от малыша. Задача воспитателя – привлекать ребенка интересными делами, вовлекать в совместную деятельность, хвалить, поддерживать его активность, помогать формировать положительное отношение к себе.

Осуществляя поставленную задачу, мама, улучив момент (когда ребенок следит за тем, что рисует воспитатель по предложению детей), незаметно отходит от малыша на шаг, встает за его спиной, чтобы в нужный момент успеть успокоить его словом, взглядом, прикосновением. Постепенно дистанция между ребенком и мамой увеличивается. В то же время воспитатель постепенно сокращает дистанцию (вместе поливают цветы, водят хоровод) и налаживает эмоционально-телесный контакт с ребенком: то, умиляясь умению малыша, обнимает его, то с улыбкой проводит рукой по его волосам и т. д. Ребенок все чаще по собственной инициативе отходит от мамы, все дольше задерживается возле воспитателя, охотно откликаясь на интересные предложения, а это значит, что он уже крепко «стоит» на второй ступени иерархической лестницы: малыш принял воспитателя и начал проявлять к нему симпатию.

Старший воспитатель и психолог продолжают следить за поведением ребенка, обсуждают результаты наблюдений с воспитателем и родителями. Отметив возрастающий уровень поведенческой активности ребенка, взрослые решают вопрос о переводе его на третью ступень иерархической лестницы. На этом

этапе мама вместе с воспитателем осуществляют поставленную перед ними задачу – сначала знакомят ребенка с групповыми помещениями, а затем вводят его в режим дня.

Выйдя из дома пораньше и не увидев детей на площадке, мама предлагает сыну войти в помощение к играющим детям.

Ребенок вместе с мамой впервые переступает порог группы (он приходит после завтрака или после полдника). Воспитатель встречает их в приемной и сразу же «дарит» малышу персональный шкафчик, а чуть погодя в туалетной комнате – горшок и полотенце с картинкой, что тут же положительно оценивает мама, а за ней и ребенок. В группе ребенок может сидеть вместе с мамой, наблюдая за играющими с воспитателем детьми, а может вместе с ней ходить по игровой комнате, знакомиться с игровым материалом.

Обеспечив в лице взрослых надежный тыл, ребенок начинает проявлять интерес к ближайшему окружению. Воспитатель показывает ему игрушки, уточняет места их расположения. Мама радуется, удивляется их обилию и разнообразию, обращает внимание ребенка на новые для него объекты (аквариум, пианино и т. п.). Попутно она рассказывает о том, чем увлекается ребенок, во что он умеет играть. Воспитатель хвалит малыша.

Психолог помогает выстраивать доверительные отношения ребенка с воспитателем.

Старший воспитатель следит за тем, чтобы в групповом помещении одновременно находилось не более 2–3 детей с мамами, скученность негативно сказывается на эмоциональном состоянии малышей.

Как правило, детям трудно сразу освоить большое помещение игровой комнаты, запомнить места хранения игрушек, расположение приемной, туалетной комнаты, поэтому взрослые постоянно приходят ребенку на помощь: подсказывают, подбадривают, хвалят, поддерживают его возрастающую познавательную активность. В напряженные режимные моменты (высаживание на горшок, сборы на прогулку) мама находится рядом с малышом, помогает ему по мере необходимости, а воспитатель хвалит его за демонстрируемые умения. В таких ситуациях мама своим присутствием и непосредственным участием сглаживает остроту восприятия малышом напряженного ритма жизни, приучает к необходимости выполнения регламентированных действий, помогает принять социальную роль члена коллектива сверстников.

Воспитатель и мама помогают детям собираться на прогулку. Взрослые обращают внимание ребенка на яркую одежду, на умения соседа, тем самым вызывая интерес к сверстникам и

делая первые шаги к осуществлению задач четвертой ступени иерархической лестницы.

На прогулке ребенок держится спокойно, может отойти от мамы – поиграть в песочнице, прокатиться с горки и т. п. Наблюдая за поведением детей, их игровыми действиями, воспитатель под руководством психолого-педагогической службы выстраивает собственную линию поведения. Малышам, не в полной мере овладевшим игровыми навыками и часто обращающимся к маме за помощью, воспитатель ненавязчиво предлагает взаимодействие на уровне эмоционального общения: игру в ладушки, перебежки и т. п. Детей с достаточно высоким уровнем игровых действий воспитатель вовлекает в интересные игры. Такое индивидуализированное ситуативно-деловое общение значительно облегчает и сокращает период адаптации.

Следуя психолого-педагогическим рекомендациям, мама уже может оставлять малыша на некоторое время без опеки. В момент наивысшей заинтересованности ребенка в происходящем (участие в подвижной игре) мама может на короткий срок покинуть помещение группы, предупредив малыша: «Я позвоню и сразу же вернусь!» Фраза знакома и понятна ребенку, но он все же может насторожиться и прекратить игру. Воспитатель успокаивает: «Не волнуйся, мама сейчас придет!» Предупреждать ребенка об уходе нужно обязательно, иначе он будет постоянно оглядываться на маму, следить, не ушла ли она без него. В то же время нельзя затягивать свое отсутствие, допускать нарастание тревожности ребенка. Мама возвращается. Ребенок убеждается, что воспитатель был прав. Таким образом растет доверие к нему. Время отсутствия следует увеличивать постепенно. У каждого ребенка свой ритм вхождения в новые условия жизни, но все дети обязательно придут к тому, что смогут без волнения, спокойно расставаться с мамой на пороге групповой комнаты в утренние часы и радостно встречаться с ней в конце прогулки, чтобы в спокойной домашней обстановке пообедать и лечь спать.

Наступает время, когда ребенок вместе со всеми после прогулки не уходит домой, а возвращается в группу. Пока все обедают, он может спокойно играть, ожидая маму. Она приходит и по предложению воспитателя кормит малыша обедом, чтобы затем увести его домой на дневной сон.

Спустя некоторое время ребенок уже без мамы по предложению воспитателя садится обедать, но спать уходит домой. Не следует забывать, что в первую очередь у ребенка восстанавливается положительное поведение, затем аппетит и в последнюю очередь – сон. Теперь его можно приводить в детский сад утром, где он будет спокойно завтракать и обедать.

На заключительном этапе адаптации детей приучают спать в детском саду. Воспитатель предлагает ребенку: «Покажи детям, как ты умеешь раздеваться, и помоги раздеться малышам. Ложись в кровать, пусть отдохнут твои руки и ноги. Ты не спи, не закрывай глаза. Я буду рядом». При этих словах малыш расслабляется и спокойно засыпает. Правда на первых порах он может с плачем просыпаться раньше времени. Но, увидев рядом маму, ребенок быстро успокаивается. Присутствие мамы к концу дневного сна необходимо до тех пор, пока малыш не привыкнет спокойно спать до подъема и просыпаться в бодром настроении. Только в этом случае можно считать, что адаптационный период подходит к концу.

Несмотря на усилия взрослых, у многих детей в домашних условиях в это время все же наблюдаются поведенческие и эмоциональные проявления регрессии: не восстановились навыки опрятности и самообслуживания, снижен уровень речевого общения и игровых умений, неспокоен сон. Это объясняется тем, что дети не до конца адаптировались к новым условиям. Они устают от напряженного ритма жизни в детском саду, постоянного присутствия большого числа сверстников, непрерывного шума в помещении.

Таким образом, длительность адаптационного периода зависит от индивидуальных особенностей каждого малыша. Один ребенок активен, коммуникабелен, любознателен, его адаптационный период проходит сравнительно легко и быстро. Другой малыш медлителен, невозмутим, любит уединяться с игрушками; шум, громкие разговоры сверстников раздражают его. Он если и умеет сам есть и раздеваться, то делает это медленно. Все это накладывает свой отпечаток на его отношения с окружающими. Период адаптации такого ребенка более длительный. Болезненным, стеснительным детям труднее всего адаптироваться к новым условиям. Но, независимо от индивидуальных особенностей, всем детям необходимо устраивать «выходной» в середине недели. Однако следует иметь в виду, что длительные перерывы в посещении дошкольного учреждения (от 7-10 и более дней) затягивают и осложняют период адаптации.

Во время адаптационного периода важно создать в доме спокойную обстановку, с пониманием относиться к немотивированным капризам малыша. Следует больше гулять с ним, снимая эмоциональное напряжение тесным эмоциональным общением, активными движениями, интересной деятельностью и т. п. Вечером нужно пораньше укладывать ребенка спать, устраивая перед этим успокаивающую теплую ванну. В

адаптационный период нужно реже ходить вгости, посещать поликлинику, парикмахерскую, чтобы лишний раз не перегружать малыша впечатлениями. Следует охранять нервную систему ребенка, окружать его любовью. Только при соблюдении этих условий можно увидеть улыбку малыша в период адаптации.

Приложение
Материал для слушателей курсов повышения квалификации

Настоящее пособие может быть использовано на курсах повышения квалификации работников дошкольных учреждений.

Представленный в пособии материал может служить основой для любого тематического цикла лекций, рассчитанного на 72 или 36 учебных часов, а также для отдельных 6-8-часовых обзорных лекций.

Распределение материала по принципу концентричности позволяет постепенно, от раздела к разделу, раскрывать пути решения основополагающих проблем развития малышей. Содержание каждого предыдущего раздела дополняется, уточняется, углубляется в последующих разделах. К каждой теме дан список литературы. Все это позволяет сформировать у слушателей курсов прочные знания, а практические занятия и самостоятельная работа будут способствовать успешному применению этих знаний и умений на практике.

Подбор и распределение тем лекций зависит от запросов слушателей и состава аудитории. Для руководителей дошкольных учреждений это может быть обзорная лекция, объединяющая основные положения таких тем, как: «Особенности развития детей раннего возраста», «Роль взрослого в воспитании ребенка от рождения до трех лет», «Адаптация детей к условиям дошкольного учреждения».

Для слушателей с высшим образованием и опытом работы цикл лекций составляется на основе разделов «Особенности развития детей раннего возраста» и «Развитие игры в раннем детстве». Тематику разделов «Формирование личности ребенка в разных видах деятельности» и «Вхождение ребенка в социум» выборочно можно предложить слушателям для самостоятельной работы (например, прогулки, социализация и социальная адаптация и др.).

Для начинающих педагогов дошкольных учреждений представленный материал следует использовать в полном объеме, уделяя особое внимание практическим занятиям. После лекции о культурно-гигиенических навыках в режимных процессах на практическом занятии нужно обратить внимание слушателей на трудные моменты в работе с детьми, на взаимодействие персонала группы, на необходимость

объединения усилий педагогов и родителей в общем деле воспитания малышей. В течение всего курса у слушателей постепенно накапливается дополнительный материал для работы с родителями: цикл бесед на актуальные темы воспитания детей, список литературы и др.

В ходе курса предусмотрены следующие формы работы:

• лекции;

• практические занятия;

• самостоятельная работа слушателей.

На **лекциях** раскрывается своеобразие педагогической работы с детьми первых лет жизни с позиций современных научных достижений и передового практического опыта. К каждой лекции предлагается список рекомендуемой литературы, намечается тема практического занятия и самостоятельная работа слушателей.

Практические занятия посвящены закреплению теоретического материала лекций. На занятиях обсуждаются пути внедрения нового в практику работы с детьми, своеобразие их обучения.

Кроме того, каждый из участников семинара должен написать конспект по какой-либо теме (по выбору), подготовить к нему иллюстративный материал, оригинальное пособие и др. Затем слушатели обсуждают представленные материалы и выдвигают лучшую работу на общее прослушивание и обсуждение.

Практические занятия предполагают анализ непосредственной работы с детьми в группе. С этой целью организуется посещение дошкольного учреждения или просмотр видеозаписи по конкретной тематике (по желанию слушателей). Составить грамотный анализ просмотренного материала помогают представленные в пособии схемы анализа.

Самостоятельная работа слушателей. Для самостоятельного изучения слушателям предлагается материал, который широко используется в практической работе с детьми (например, методики проведения конкретного вида деятельности, прогулок и т. п.), а также темы, которые в настоящее время не востребованы в ходе работы с малышами (например, содержание работы с детьми первого года жизни).

Кроме того, предусматривается такая форма самостоятельной работы, как написание реферата или доклада на одну из предлагаемых тем. Свободный выбор темы, обсуждение нескольких докладов на одну и ту же тему и выдвижение лучшего доклада на общее обсуждение помогают слушателям овладеть умением самостоятельно работать с литературой, доказательно описывать, а затем дискутировать и отстаивать собственную

позицию, оперировать научными и практическими фактами. Этим задачам посвящены и предлагаемые слушателям диспуты.

К концу курса у каждого слушателя накапливается материал, который поможет им в дальнейшей работе: лекции, рефераты, доклады, темы и вопросы диспутов.

Итоговое занятие проходит в виде конференции, в ходе которой заслушиваются лучшие доклады. К конференции также готовится фотовыставка.

Учебно-тематический план курсов повышения квалификации

Особенности развития и воспитания детей от рождения до трех лет

Лекции: Принципы и задачи гармоничного развития детей первых лет жизни – 2 ч.

Практические занятия: Ведущие линии развития ребенка первого года жизни (показатели нервно-психического развития) – 2 ч. Обсуждение доклада – 1 ч.

Самостоятельная работа: Доклад на тему: «Две формы детской активности» (по Н. Н. Поддьякову).

Лекции: Особенности развития детей раннего возраста – 2 ч.

Практические занятия: Обсуждение материалов лекции – 2 ч. Обсуждение доклада – 1 ч.

Самостоятельная работа: Доклад на тему: «Сходства и различияв воспитании детей первых лет жизни и дошкольников».

Лекции: Роль взрослого в воспитании ребенка от рождения до трех лет – 2 ч.

Практические занятия: Обсуждение рефератов – 1 ч. Обсуждение доклада – 1 ч.

Самостоятельная работа: Рефераты на темы: «Бабушка и дедушка в помощь маме», «Роль папы в воспитании малыша». Доклад на тему: «Простота и сложность воспитания детей первых лет жизни».

Практические занятия: Обсуждение темы «Режим дня» – 1 ч.

Режимы дня для детей второго года жизни (в графическом изображении) – 1 ч.

Самостоятельная работа: Вопросы для самостоятельной работы:

– значение сна для полноценного развития ребенка; – значение бодрствования для интеллектуального и психического развития ребенка.

Практические занятия: Обсуждение темы «Особенности развития и воспитания детей первого года жизни» (обсуждение рефератов и доклада) – 2 ч. Контроль за развитием детей – 1 ч.

Самостоятельная работа: Рефераты на темы: «Особенности развития и воспитания детей от рождения до 6 месяцев (от 6 до 9 месяцев, от 9 до 12 месяцев)». Доклад на тему: «Образ Я. Кризис первого года жизни».

Диспут на тему: «Вхождение ребенка в социум»(3 ч).

Формирование личности ребенка в разных видах деятельности

Лекции: Воспитание при проведении режимных процессов – 2 ч.

Практические занятия: Обсуждение распределения обязанностей персонала – 1 ч. Обсуждение доклада – 1 ч.

Самостоятельная работа: Доклад на тему: «Формирование личностных качеств малыша в ходе выполения режимных процессов».

Лекции: Прогулки с малышами – 2 ч.

Практические занятия: Заслушивание конспектов и рефератов – 4 ч. Обсуждение докладов – 1 ч. Просмотр прогулки в дошкольном учреждении – 1 ч.

Самостоятельная работа: Составление конспектов проведения прогулки (по одному на каждое время года). Рефераты на темы: «Организация двигательной активности детей на прогулке», «Обогащение чувственного познания детей», «Использование художественного слова в работе с детьми на прогулке».

Доклады на темы: «Выходной с ребенком в летнем парке (лесу)», «Выходной с ребенком в зимнем парке (лесу)».

Лекции: Своеобразие обучения детей первых лет жизни – 2 ч.

Практические занятия: Анализ видеозаписи или просмотр процесса обучения детей в дошкольном учреждении – 1 ч. Обсуждение доклада – 1 ч.

Самостоятельная работа: Доклад на тему: «Чувственное познание действительности детьми первых лет жизни».

Диспут на тему: «Идея раннего развития»(3 ч). Проводится по материалам журнала «Современное дошкольное образование»(№ 2/2008).

Развитие игры в раннем детстве

Лекции: Предметно-игровая деятельность детей – 4 ч.

Практические занятия: Обсуждение доклада – 1 ч.

Самостоятельная работа: Доклад на тему: «Кризис 3 лет».

Лекции: Становление сюжетной игры – 4 ч.

Практические занятия: Обсуждение рефератов – 4 ч.

Самостоятельная работа: Рефераты на темы: «Характеристика предметной и сюжетной игры детей в возрасте от 1 года до 1 года 6 месяцев (от 1 года 6 месяцев до 2 лет, от 2 до 3 лет)».

Лекции: Самостоятельная деятельность детей – 4 ч.

Практические занятия: Анализ видеозаписи или просмотр самостоятельной деятельности детей – 2 ч. Свободное обсуждение темы «Как научить детей играть» – 1 ч.

Самостоятельная работа: Тема для свободного обсуждения: «Как научить детей играть».

Вхождение ребенка в социум

Лекции: Социализация и социальная адаптация – 2 ч. Адаптация детей к условиям дошкольного учреждения – 4 ч.

Практические занятия: Обсуждение рефератов – 1 ч.

Самостоятельная работа: Темы рефератов: «Как подготовить малыша к поступлению в дошкольное учреждение», «Как родители могут помочь ребенку адаптироваться к условиям дошкольного учреждения».

Заключительная конференция – 4 ч.

Выставка лучших работ и творческих поделок слушателей, фотовыставка.

Заслушивание лучших докладов.

Подведение итогов.

Всего: 72 учебных часа.

Из них:

• лекций – 30 учебных часов;

• практических занятий – 32 учебных часа;

• диспутов, конференций – 10 учебных часов.

Материалы для практических занятий и самостоятельной работы слушателей

Особенности развития и воспитания детей от рождения до трех лет

Принципы и задачи гармоничного развития детей первых лет жизни

Практическое занятие

1. Ведущие линии развития малыша (на основе нервно-психического развития детей первого года жизни).

2. Заслушивание и обсуждение доклада.

Самостоятельная работа

Подготовка доклада на тему: «Две формы детской активности» (по Н. Н. Поддъякову).

Литература

Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1977.

Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Голубева Л. Г., Лещенко М. В., Печора К. Л. Развитие и воспитание детей раннего возраста. – М.: АСАДЕМА, 2002.

Ежкова Н. С. Эмоциональный компонент образования: процесс реализации // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 6.

Лич П. Младенец и ребенок от рождения до пяти лет. – М.:

Педагогика, 1985.

Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте. – М.: Просвещение, 1978.

Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 6-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2009.

Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. – М.: МГППУ, 2002.

Фонарев А. М. Ребенок и среда. – М.: Просвещение, 1982.

Особенности развития детей раннего возраста

Практическое занятие

1. Обсуждение материалов лекции.

Вопросы к обсуждению: на отдельных примерах и применительно к собственной практике работы с детьми показать особенности развития и воспитания детей второго и третьего годов жизни.

2. Заслушивание и обсуждение доклада.

Самостоятельная работа

Подготовка доклада на тему: «Сходства и различия в воспитании детей первых лет жизни и дошкольников».

Литература

Воспитание и развитие детей раннего возраста / Под ред. Г. М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.

Люблинская А. А. Воспитателю о развитии ребенка. – М.: Просвещение, 1972.

Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду» / Под ред. В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 3-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.

Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Владос, 2002.

Программа воспитания и обучения вдетском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 6-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2009.

Теплюк С. Н., Лямина Г. М., Зацепина М. Б. Дети раннего возраста в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Уайт Б. Первые три года жизни. – М.: Педагогика, 1982.

Роль взрослого в воспитании ребенка от рождения до трех лет

Практическое занятие

Заслушивание и обсуждение рефератов и доклада.

Самостоятельная работа

Подготовка рефератов: «Бабушка и дедушка в помощь маме», «Роль папы в воспитании малыша».

Подготовка доклада: «Простота и сложность воспитания детей первых лет жизни».

Литература

Воспитание детей раннего возраста / Под ред. Г. М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.

Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1986.

Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – Питер, 2006.

Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – 2-е изд. – СПб.: Речь, 2003.

Мухина В. С. Детская психология. – М.: Просвещение, 1985.

Воспитание малыша в семье от рождения до трех лет: Советы психолога/ Смирнова Е. О., Авдеева Н. Н., Галигузова Л. Н. и др. – М.: АРКТИ, 2004.

Щелованов Н. М. Основные предпосылки для организации воспитательной работы в домах младенца // Вопросы материнства и младенчества. – 1938. – № 3.

Щелованов Н. М., Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Медгиз, 1955.

Режим дня (практическое занятие)

Режим – это правильное распределение во времени и правильная взаимопоследовательность удовлетворения основных физиологических потребностей малыша, а также чередование различных видов деятельности во время бодрствования.

На фоне созревания нервной системы младенца происходит формирование важнейшего биологического ритма организма – ритма «сон – бодрствование». Этот ритм (циркадный) определяет чередование во времени кормления, бодрствования, сна, способствует приспособлению организма ребенка к ритму жизни человеческого общества, что очень важно для дальнейшей жизни и развития малыша в социуме.

Правильный суточный ритм охраняет нервную систему ребенка от переутомления, благоприятно влияет на качество сна,

характер и длительность бодрствования.

В течение первых трех лет жизни ребенка режим меняется несколько раз, что обусловлено быстрым темпом физического и психического развития малыша. Для каждой возрастной группы детей разработаны примерные режимы дня с учетом времени года (холодный и теплый периоды) (см. «Программу воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010).

Существуют следующие принципы построения режима:

• рациональное распределение и чередование сна, кормления и бодрствования (особенно для детей первого года жизни);

• обеспечение необходимого количества часов дневного сна (в зависимости от возраста), а также суточного количества часов сна;

• обеспечение бодрствования в каждый из отрезков времени;

• соблюдение интервалов между кормлениями, соответствующих возрастным возможностям детей.

Четкое соблюдение режима дня является основным условием всестороннего развития малыша, его бодрого настроения, уравновешенного поведения.

Родители и воспитатели должны придерживаться единого подхода к построению режима дня ребенка.

Показателями для перевода ребенка на следующий возрастной режим являются: возрастающая потребность в более длительном бодрствовании, изменения в поведении при укладывании спать, физическое и психическое развитие, состояние здоровья.

Организуя режим дня, взрослые порой допускают следующие ошибки:

• слишком рано переводят ребенка на следующий возрастной режим;

• сокращают или отменяют прогулки;

• неоправданно увеличивают длительность занятий;

• не соблюдают четкий режим в домашних условиях после 17–19 часов, в воскресные дни.

Сон – охранительная реакция организма от переутомления.

Сон восстанавливает работоспособность мозга и тела малыша, обеспечивает его активность во время бодрствования. Сон формируется с первых недель жизни младенца.

По своей природе сон ребенка неоднороден: фаза глубокого сна не раз чередуется с фазой поверхностного сна, когда малыш может воспринимать внешние воздействия, которые могут прервать сон. Чтобы этого не произошло, в течение всего времени сна взрослый должен находиться рядом со спящим ребенком и

при малейшем проявлении беспокойства легкими прикосновениями успокоить малыша, тем самым продлив сон.

Чтобы сформировать у детей глубокий, достаточный по длительности сон, необходимо:

• укладывать их в положенное по режиму время;

• проветривать перед сном помещение, в котором спят дети;

• на время сна организовать доступ свежего воздуха (перед подъемом фрамуги окна нужно закрыть);

• при подготовке ко сну переодеть детей в пижамы;

• перенести на другое время процедуры, возбуждающие детей (умывание, чистка носа и др.);

• создать спокойную обстановку (взрослые спокойным разговором создают установку на сон, первыми укладывают тех, кто устал, хнычет и т. п., включают спокойную музыку, создают мягкий шумовой фон, например, шум дождя).

Бодрствование – деятельное состояние организма ребенка, которое поддерживается влиянием внешней среды, активностью самого малыша, воспитательными воздействиями взрослого.

Главная задача воспитателя при организации бодрствования детей – укрепление их физического и психического здоровья, развитие личности каждого.

При организации бодрствования взрослый должен не просто создавать условия для активного бодрствования детей, а исходить из принципов развивающей среды:

• окружающая обстановка должна быть интересна малышам, соответствовать уровню их развития;

• дети должны иметь достаточный простор для двигательной активности, разноплановой деятельности;

• взрослый должен осуществлять педагогически грамотное и целенапраленное руководство деятельностью детей;

• малыши должны постоянно ощущать чувство защищенности, уверенности в хорошем отношении к себе со стороны воспитателя.

Только в этих условиях дети смогут раскрыть свои потенциальные возможности.

Бодрствование – самостоятельная деятельность детей, на фоне которой взрослый организует необходимые режимные процессы, прогулки, игры. Все эти мероприятия только тогда развивают познавательную активность малышей, способствуют становлению личности, когда рядом находится взрослый, умеющий прийти на помощь, поддержать, похвалить за успехи, повысить самооценку.

Вопросы для обсуждения.

1. Создание условий для сна воспитанников (примеры из

практики работы слушателей). Ошибки практики (примеры, обсуждение). Почему нельзя оставлять спящих детей в спальне без присмотра взрослого?

2. Режим дня детей второго года жизни (графическое изображение).

Самостоятельная работа

Вопросы для обсуждения:

1. Значение сна для полноценного развития ребенка.

2. Значение бодрствования для интеллектуального и психического развития ребенка.

Литература

Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1977.

Воспитание и обучение в первой младшей группе детского сада / Сост. С. Н. Теплюк. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Воспитание и развитие детей раннего возраста / Под ред. Г. М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.

Громбах С. М. Гигиеническое обоснование нормальной температуры воздуха в учреждениях для детей раннего возраста. – М.: Медгиз, 1956.

Губерт К. Д., Рысс М. Г. Гимнастика и массаж для детей в раннем возрасте. – Л., 1963.

Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Владос, 2002.

Смирнова Е. Т. Гигиенические условия воспитания детей в дошкольном учреждении. – М.: Педагогика, 1980.

Спирина В. П. Закаливание детей. – М.: Просвещение, 1978.

Терехова Н. Т. О вреде недосыпания // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 3.

Теплюк С. Н., Лямина Г. М., Зацепина М. Б. Дети раннего возраста в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Особенности развития и воспитания детей первого года жизни (практическое занятие)

1. Обсуждение темы: «Контроль за нервно-психическим развитием детей первого года жизни».

2. Заслушивание и обсуждение докладов и рефератов.

Самостоятельная работа

1. Подготовка доклада: «Образ Я. Кризис первого года жизни».

2. Подготовка рефератов по темам: «Особенности развития и воспитания младенца от рождения до 3 месяцев», «Особенности

развития и воспитания младенца от 3 до 6 месяцев», «Особенности развития и воспитания младенца от 6 до 9 месяцев», «Особенности развития и воспитания младенца 9 до 12 месяцев».

Особенности развития и воспитания младенца от рождения до 3 месяцев

Ведущий вид деятельности: становление эмоционально-личностного общения взрослого с ребенком.

Главное достижение: появление комплекса оживления.

Примерный план реферата

1. Создание условий для обеспечения жизнедеятельности младенца.
2. Характер взаимодействия между ребенком и взрослым.
3. Развитие эмоций малыша.
4. Явление госпитализма.
5. Развитие зрительных и слуховых реакций.
6. Развитие общих движений и движений руки.
7. Предпосылки развития речи.
8. Характеристика комплекса оживления (основные параметры).
9. Создание развивающей среды.
10. Особенности проведения обучающих игр.

Особенности развития и воспитания детей в возрасте от 3 до 6 месяцев

Ведущий вид деятельности: эмоционально-личностное общение взрослого и ребенка.

Главное достижение: развитие хватательных движений руки.

Примерный план реферата

1. Комплекс оживления – стартовая площадка для всестороннего развития малыша.
2. Характер взаимодействия между ребенком и взрослым.
3. Развитие эмоций ребенка.

4. Характеристика ориентировочно-познавательной активности: развитие зрительно-слуховых и зрительно-двигательных связей, ориентировочные действия.

5. Характеристика предречевого развития (голосовые реакции, понимание речи).

6. Развитие общих движений.

7. Создание развивающей среды.

8. Особенности проведения обучающих игр.

Особенности развития и воспитания детей в возрасте от 6 до 9 месяцев

Ведущий вид деятельности: ситуативно-деловое общение.

Главное достижение: развитие локомоций (перемещение в пространстве), появление умения подражать.

Примерный план реферата

1. Характер взаимодействия ребенка со взрослым.

2. Развитие эмоций ребенка.

3. Развитие познавательных процессов (становление восприятия, внимания, памяти, мышления).

4. Развитие общих движений.

5. Характеристика первых предметных действий.

6. Развитие сенсорной сферы.

7. Развитие понимания и активной речи, формирование функции обобщения.

8. Создание развивающей среды.

9. Особенности проведения обучающих игр.

Особенности развития и воспитания детей в возрасте от 9 до 12 месяцев

Ведущий вид деятельности: ситуативно-деловое общение.

Главное достижение: развитие предметных действий.

Примерный план реферата

1. Характер взаимодействия ребенка с окружающими людьми.

2. Преобразование эмоциональной сферы.

3. Развитие познавательной деятельности (развитие общих движений, предметных действий, формирование игровых действий с сюжетными игрушками).

4. Развитие понимания и активной речи.

5. Создание развивающей среды.

6. Особенности проведения обучающих игр.

Литература

Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1969.

Бабаджан Т. С. Музыкальное воспитание детей раннего возраста. – М.: Просвещение, 1967.

Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Выродова И. А. Музыкальные игры для самых маленьких. – М.: Школьная Пресса, 2007.

Воспитание и развитие детей раннего возраста / Под ред. Г. М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.

Воспитание малыша в семье от рождения до трех лет: Советы психолога / Е. О. Смирнова, Н. Н. Авдеева, Л. Н. Галигузова и др. – М.: АРКТИ, 2004.

Голубева Л. Г. Гимнастика и массаж для самых маленьких. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Мама + папа = Я / Под ред. Ю. А. Разенковой. – М.: Школьная Пресса, 2007.

Первый год жизни вашего ребенка / Сост. Л. Ф. Островская. – М.: Педагогика, 1977.

Печора К. Д., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Владос, 2002.

Разенкова Ю. А. Игры с детьми младенческого возраста. – М.: Школьная Пресса, 2003.

Ребенок от рождения до года / Под ред. С. Н. Теплюк. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Сестра-воспитательница яслей и младших групп детских садов / Под ред. М. Д. Ковригиной. – М.: Медицина, 1977.

Спок Б. Ребенок и уход за ним. – М.: Просвещение, 1970.

Теплюк С. Н., Лямина Г. М., Зацепина М. Б. Дети раннего возраста в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

365 дней и ночей из жизни младенца / Сост. Л. Н. Павлова. – М.: Айрис-Пресс, 2007.

Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. – М.: Медгиз, 1949.

Вхождение ребенка в социум (диспут)

Вопросы для обсуждения:

• Как почувствовал себя Маугли среди людей?

• В каком возрасте ребенок входит в социум?

• Каковы потенциальные возможности ребенка?

• Встречается ли госпитализм в условиях семейного воспитания?

• Ритуалы и их значение в жизни малыша.

• Потребностиииихиерархиявпроцессе вхождения малышавсоциум.

• Первое посещение ребенком зоопарка, цирка, концерта и т. п.

• Ребенок встречает гостей.

• Ребенок в гостях.

• Ребенок на празднике (свой день рождения, у сверстника), Новый год и др.

Формирование личности ребенка в разных видах деятельности

Воспитание при проведении режимных процессов

Практическое занятие

1. Обсуждение темы: «Распределение обязанностей персонала (примеры из практики работы слушателей (штатное расписание, часы работы персонала, режим дня; трудности в работе)».

2. Заслушивание и обсуждение доклада.

Самостоятельная работа

Доклад на тему: «Формирование личностных качеств малыша в ходе выполнения режимных процессов».

Литература

Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1977.

Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М.: Прогресс, 1999.

Воспитание и развитие детей раннего возраста / Под ред. Г. М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.

Ольшанский Д. В. «Я сам!». – М.: Знание, 1986.

Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Владос, 2002.

Ребенок второго года жизни / Под ред. С. Н. Теплюк. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.

Спирина В. П. Закаливание детей. – М.: Просвещение, 1978.

Теплюк С. Н., Лямина Г. М., Зацепина М. Б. Дети раннего возраста в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Прогулки с малышами

Практическое занятие

1. Просмотр прогулки в дошкольном учреждении.

2. Заслушивание конспектов и рефератов.

Самостоятельная работа

1. Составление конспектов проведения прогулки (по одному на каждое время года).

2. Подготовка рефератов: «Организация двигательной активности детей на прогулке», «Обогащение чувственного познания детей», «Использование художественного слова в работе с детьми на прогулке».

3. Подготовка докладов: «Выходной с ребенком в летнем парке (лесу)», «Выходной с ребенком в зимнем парке (лесу)».

Литература

Веретенникова С. А. Ознакомление дошкольников с природой. – М.: Педагогика, 1980.

Воспитание дошкольника в труде / Под ред. В. Г. Нечаевой. – М.: Просвещение, 1989.

Воспитание и развитие детей раннего возраста / Под ред. Г. М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.

Как знакомить дошкольников с природой / Под ред. П. Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1983.

Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.

Осокина Т. И., Тимофеева Е. А., Фурмина Л. С. Игры и развлечения детей на воздухе. – М.: Просвещение, 1983.

Соломенникова О. А. Экологическое воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Теплюк С. Н. Занятия на прогулке с малышами. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Тимофеева Е. А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1979.

Своеобразие обучения детей первых лет жизни

Практическое занятие

1. Анализ видеозаписи или просмотр процесса обучения детей в дошкольном учреждении.

2. Заслушивание и обсуждение доклада.

Самостоятельная работа

Подготовка доклада: «Чувственное познание действительности детьми первых лет жизни».

Литература

Аванесова В. Н. Обучение самых маленьких в детском саду. – М.: Просвещение, 1968.

Арапова-Пискарева Н. А. Формирование элементарных математических представлений. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Гербова В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Доронова Т. Н., Доронов С. Г. Ранний возраст: планирование работы с детьми. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2007.

Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Под ред. С. Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1985.

Значение и основные принципы проведения занятий с детьми раннего возраста / Под ред. Н. М. Аксариной. – М.: 1963.

Казакова Т. Г. Рисуют младшие дошкольники. – М.: Просвещение, 1985.

Куприянова Н. Б., Федосеева Т. Н. Игры и занятия до 3 лет. – Л.: Медицина, 1974.

Лайзене С. Я. Физическая культура для малышей. – М.: Просвещение, 1987.

Петрова В. А. Занятия по развитию речи с детьми до 3 лет. – М: Просвещение, 1970.

Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша. – М.: Мозаика-Синтез, 2003.

Пилюгина Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста. – М.: Просвещение, 1983.

Разенкова Ю. А., Теплюк С. Н., Выродова И. А. Иллюстративный материал для развития речи детей раннего возраста (10 месяцев – 1 год 6 месяцев). – М.: Айрис-Пресс, 2005.

Разенкова Ю. А., Теплюк С. Н., Выродова И. А. Демонстрационный материал для развития речи детей раннего возраста (10 месяцев – 3 года). – М.: Айрис-Пресс, 2006.

Развитие восприятия в раннем и дошкольном возрасте / Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М.: Просвещение, 1966.

Идея раннего развития (диспут)

По материалам журнала «Современное дошкольное образование» (№ 2/2008).

Развитие игры в раннем детстве

Предметно-игровая деятельность детей

Практическое занятие

Обсуждение доклада.

Самостоятельная работа

Подготовка доклада: «Кризис трех лет».

Литература

Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. Вы и ваш младенец. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. – М.: Просвещение, 1988.

Воспитание и обучение в первой младшей группе детского сада / Сост. С. Н. Теплюк. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Землянухина Т. М. Особенности общения и любознательности у воспитанников детских учреждений в раннем возрасте // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982.

Лехтман-Абрамович Г. Я., Фрадкина Ф. И. Этапы развития игры с предметами в раннем возрасте. – М.: Медгиз, 1959.

Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте. – М.: Просвещение, 1978.

Развитие восприятия в раннем и дошкольном возрасте / Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. – М.: Просвещение, 1966.

Разенкова Ю. А. Игры с детьми младенческого возраста. – М.: Школьная Пресса, 2001.

Смирнова Е. О., Авдеева Н. Н., Галигузова Л. Н., Дробинская А. О., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю. Воспитание малыша в семье от рождения до трех лет. – М.: АРКТИ, 2004.

Становление сюжетной игры

Практическое занятие

Обсуждение рефератов.

Самостоятельная работа

Подготовка рефератов: «Характеристика предметной и сюжетной игры детей в возрасте от 1 года до 1 года 6 месяцев», «Характеристика предметной и сюжетной игры детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 2 лет», «Характеристика предметной и сюжетной игры детей в возрасте от 2 до 3 лет».

Литература

Воспитание детей в игре / Под ред. Д. Б. Менджерицкой, О. К. Зинченко и др. – М.: Просвещение, 1983.

Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.

Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Дайлидене И. П. Поиграем, малыш! – М.: Просвещение, 1988.

Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. – М.: Педагогика, 1961.

Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. – 2-е изд. – М.: Гном-Пресс, 2000.

Роль игры в детском саду / Под ред. А. П Усовой. – АПН СССР, 1961.

Теплюк С. Н. Будем играть! – Дошкольное воспитание. – 2006. – № 5.

Фрадкина Ф. И. Психология игры в раннем детстве. – Автореф. дис… канд. психол. наук. – М., 1948.

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.

Самостоятельная деятельность детей

Практическое занятие

Просмотр видеозаписи самостоятельной деятельности детей второго или третьего года жизни с последующим анализом. Или: просмотр самостоятельной деятельности детей (не более 20 минут) в группе одного из слушателей курса (по желанию слушателей).

Схема анализа самостоятельной деятельности детей

1. *Характеристика развивающей среды*.

2. *Поведение детей* в процессе самостоятельной деятельности: уровень предметно-игровых действий (использование материала по назначению, умение доводить начатое до конца, убирать материал на место);

• уровень сюжетной игры (какие виды самостоятельной деятельности используются, характерно ли для детей ролевое поведение, используются ли предметы-заместители).

3. *Взаимоотношения детей*:

• со взрослым (поводы обращения к нему, как проходит совместная игра, какие личностные качества проявляют дети);

• со сверстниками (игра: совместная или индивидуальная, умение действовать в коллективе, речевые высказывания, какие личностные качества проявляют дети).

4. *Поведение взрослого* (методы и приемы руководства, характер обращений, место в игре, индивидуальная работа, как разрешает конфликтные ситуации).

Слушатели курса делятся на 4 подгруппы (по количеству

пунктов в схеме анализа). Получив задание, они входят в группу, где играют дети, следят за их деятельностью.

Через 20 минут слушатели покидают групповое помещение и самостоятельно анализируют увиденное, сопоставляя его с материалами лекций (каждая подгруппа работает отдельно). Через 1–1,5 часа слушатели объединяются и заслушивают результаты анализа по каждому пункту. В конце выносится общее заключение, даются рекомендации по дальнейшей работе в группе.

Как научить детей играть (свободное обсуждение темы)

Самостоятельная работа

Подготовкаксвободному обсуждению темы: «Как научить детей играть».

Литература

Бабаджан Т. С. Организованные подвижные игры детей раннего возраста. – М.: Медгиз, 1950.

Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991.

Воспитание и обучение в первой младшей группе детского сада / Сост. С. Н. Теплюк. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Дайлидене И. П. Поиграем, малыш! – М.: Просвещение, 1988.

Доронова Т. Н., Якобсон С. Г. Обучение детей 2–4 лет рисованию, лепке, аппликации в игре. – М.: Просвещение, 1992.

Коссаковская Е. А. Игрушка в жизни ребенка. – М., 1980.

Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М., 1980.

Новоселова С. Д. Развитие мышления в раннем возрасте. – М.: Педагогика, 1978.

Смирнова Е. О., Авдеева Н. Н., Галигузова Л. Н. и др. Воспитание малыша в семье от рождения до трех лет. – М.: АРКТИ, 2004.

Теплюк С. Н. Занятия на прогулке с малышами. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1999.

Вхождение ребенка в социум

Социализация и социальная адаптация. Адаптация детей к условиям дошкольного учреждения

Практическое занятие

Обсуждение рефератов.

Самостоятельная работа

Подготовка рефератов: «Как подготовить малыша к поступлению в дошкольное учреждение?», «Как родители могут помочь ребенку адаптироваться к условиям дошкольного учреждения?»

Литература

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.

Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад / Под ред. Л. И. Каплан. – М.: Просвещение, 1983.

Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Прогресс, 1986.

Морозова Е. И. Психологические аспекты адаптации к новым условиям воспитания детей раннего возраста с психофизическими нарушениями. – Дисс. канд. мед. наук. – 1999.

Полони Е. Результаты исследования адаптации в яслях. – Педиатрия. – 1979. – № 3.

Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасова-Вукова. – М.: Медицина, 1980.

Тонкова-Ямпольская Р. В., Голубева Л. Г., Мышкис А. И. Некоторые вопросы социальной адаптации в раннем детстве. – Педиатрия. – 1997. – № 19.

Заключительная конференция

В ходе конференции заслушиваются лучшие доклады. Проводится фотовыставка.

notes

Примечания

1

Модальность – качество, по которому различаются ощущения (зрительная, слуховая, осязательная, вкусовая и обонятельная и др. модальности).

2

Частично использованы материалы исследований И. В. Чумаковой

3

По материалам И. В. Чумаковой.

4

По материалам И. В. Чумаковой.

5

Фрустрация – негативное состояние, связанное с невозможностью достичь поставленную цель.